FORUM
ANGEWANDTE LINGUISTIK

F.A.L.

Karin Birkner / Britta Hufeisen /
Peter Rosenberg (Hrsg.)

Spracharbeit mit Geflüchteten

Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten







FORUM ANGEWANDTE LINGUISTIK

F.A.L.

Der im Gefolge der Fluchtbewegungen ab 2015 entstandene Forschungsfokus *Geflüchtete* in der GAL e.V. adressiert Forschungserfordernisse rund um Deutscherwerb und Integration unter den spezifischen Bedingungen von Flucht & Migration. Die Beiträge nehmen gelingende Erwerbsprozesse des Deutschen – als eine zentrale Voraussetzung für Integration und Partizipation – in den Blick: von Sprachförderung, Übergangsmanagement, Heterogenität, bildungssprachlichen Kompetenzen bis hin zu positiven Projekterfahrungen, und zwar in verschiedensten Bereichen wie der Schule, der Universität, am Arbeitsplatz oder im Ehrenamt.

Karin Birkner ist Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Bayreuth und vertritt den „Forschungsfokus Geflüchtete“ im Vorstand der Gesellschaft für angewandte Linguistik (GAL e.V.).

Britta Hufeisen ist Professorin für Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt und außerdem Leiterin des dortigen Sprachenzentrums.

Peter Rosenberg ist Senior Lecturer für Sprachwissenschaft: Sprachgebrauch und Sprachvergleich an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).

www.peterlang.com

FORUM
ANGEWANDTE LINGUISTIK
F.A.L. BAND 69

Hrsg. von der Gesellschaft für Angewandte Linguistik

Die in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten werden vor der Publikation durch die F.A.L.-Redaktion geprüft sowie einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren durch mehrere Gutachter/innen unterzogen.

The quality of the work published in this series is assured both by the editorial staff of the F.A.L. and by a double-blind peer review process by several external referees.





Gesellschaft für
Angewandte Linguistik e.V.

FORUM
ANGEWANDTE LINGUISTIK
F.A.L. BAND 69

Karin Birkner / Britta Hufeisen /
Peter Rosenberg (Hrsg.)

Spracharbeit mit Geflüchteten

Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Umschlaggestaltung: © Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

ISSN 0937-406X
ISBN: 978-3-631-85667-3 (Print)
ISBN: 978-3-631-86770-9 (Ebook)
ISBN: 978-3-631-87584-1 (EPub)
DOI: 10.3726/b19582







Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2022

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com



Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V.

Die Reihe *Forum Angewandte Linguistik (F.A.L.)*, herausgegeben von der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V., vereint Monografien und Sammelbände zu allen aktuellen Themen der Angewandten Linguistik. Angewandte Linguistik wird hierbei verstanden als wissenschaftliches Betätigungsfeld, das sich in Forschung, Lehre und Weiterbildung mit der Analyse und Lösung von sprach- und kommunikationsbezogenen Problemen auf allen Gebieten menschlicher und gesellschaftlicher Interaktion befasst. Diese Zielsetzung erfordert oftmals eine interdisziplinäre Arbeitsweise sowie eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Die Reihe will den Dialog über die Grenzen traditioneller Sprachwissenschaft hinweg und zwischen den verschiedenen Arbeitsfeldern der Angewandten Linguistik fördern. Zu diesen Arbeitsfeldern gehören der Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht ebenso wie die Herausforderungen, die beispielsweise migrationsinduzierte Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation mit sich bringen, Fachkommunikations- und Verständlichkeitsforschung, Gesprächsforschung, Lexikographie, die Kommunikation in und mit neuen Medien sowie die Phonetik und Sprechwissenschaft, um nur einige Beispiele zu nennen.

Die GAL als Herausgeberin der Reihe verfolgt das Ziel, die wissenschaftliche Entwicklung in allen Bereichen der Angewandten Linguistik zu fördern und zu koordinieren, den Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse zu beleben und ihren Transfer in die Praxis zu sichern sowie die Zusammenarbeit der hieran interessierten Personen und Institutionen national und international zu intensivieren. Hierzu gehört auch der Kontakt mit Wirtschaft und Industrie, Behörden, Bildungseinrichtungen sowie Institutionen des öffentlichen Lebens.

Die GAL ist Mitglied der *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA), des internationalen Dachverbands der Gesellschaften für Angewandte Linguistik.

Kontaktdaten der GAL: http://www.gal-ev.de/

Inhaltsverzeichnis

Themenschwerpunkt (III) Bildungssprachliche Kompetenzen

Themenschwerpunkt (IV) Projekte – Ideen – Konzepte: Ausblicke auf die Spracharbeit mit Geflüchteten

Karin Birkner / Britta Hufeisen / Peter Rosenberg

Einleitung: Spracharbeit mit Geflüchteten – neue und bleibende Aufgaben

1. Der Hintergrund

Im Gefolge der Fluchtbewegungen ab 2015 sammelte sich im Kontext der GAL-Jahrestagung 2016 eine Gruppe von Interessierten um Britta Hufeisen, um u.a. zu eruieren, welche Forschungserfordernisse rund um den Deutscherwerb und die Integration unter diesen spezifischen Migrationsbedingungen adressiert werden müssten. Fragestellungen rund um das Thema „Spracharbeit mit Geflüchteten" lassen sich nur unzureichend in einzelnen Sektionen oder Symposien abbilden – so die Überlegungen –, sie liegen vielmehr quer zur GAL-Struktur und müssen fächer- und disziplinenübergreifend bearbeitet werden. Um dem gerecht zu werden, ersann der GAL-Vorstand das Format „Forschungsfokus", was sich mittlerweile bewährt und etabliert hat. Ein Forschungsfokus ist ein an aktuellem Bedarf orientierter, zeitlich befristeter, aber kontinuierlicher Arbeitskontext, der seine Kooperationsformen ebenfalls je nach Bedarf und unabhängig von der GAL-Sektionenstruktur gestaltet. Im Falle des *Forschungsfokus Geflüchtete* war das ein offenes Netzwerk aus Nachwuchswissenschaftler*innen und arrivierten Linguist*innen, die sich regelmäßig zu Workshops trafen, um sich über laufende Studien und Qualifikationsarbeiten auszutauschen. Bis zur pandemiebedingten Unterbrechung solcher netzwerkaffinen Veranstaltungen fanden fünf Treffen statt, die einen intensiven fachlichen Austausch in einer offenen, sachorientierten und angenehmen Diskussionsatmosphäre ermöglichten. Es wurde immer wieder deutlich, dass die Deutschkompetenz von Geflüchteten eine der zentralen Voraussetzungen für soziale Integration und gesellschaftliche Partizipation ist. Somit gilt es, die besonderen Rahmenbedingungen für die sprachliche Arbeit im Kontext von Flucht zu reflektieren, vom Umgang mit Heterogenität im Unterricht bis zu den sprachlichen Erfordernissen für gelingende Integration, und zwar auf allen Ebenen unseres Bildungssystems, wie in

der Schule, der Universität, am Arbeitsplatz oder im ehrenamtlichen Engagement. Darüber hinaus legt die Spracharbeit mit Geflüchteten eine Reihe von grundsätzlichen Fragen in den Bereichen Sprachvermittlung, Spracherwerb und Migration offen, die schon lange auf Lösungen warten.

2. Der Sammelband

Der vorliegende Sammelband bietet dem *GAL-Forschungsfokus Geflüchtete* eine Plattform, um Forschungsergebnisse mit wissenschaftstheoretischen, forschungsmethodischen und anwendungsorientierten Bezügen zu teilen und Ausblicke auf neue Forschungsfragen zu geben, die aus der Arbeit erwachsen. Er präsentiert einen Ausschnitt der Arbeiten, die seit 2016 entstanden sind und vom Austausch im Netzwerk begleitet wurden. Unter Bezug auf die Trias **Theorie – Anwendungsorientierung – Praxis** sollen beispielhaft und verallgemeinerbar Konsequenzen für die Sprach- und Fachdidaktik, die Unterrichtspraxis und -methodik gezogen werden, unter Berücksichtigung der Spezifika des schulischen, universitären und außerinstitutionellen Lernens. Dabei gibt es keine linguistischen, spracherwerbstheoretischen oder forschungsmethodischen Festlegungen, sondern angesichts drängender gesellschaftlicher und humanitärer Fragen gilt eine akademisch akzeptierte, aber auf die Lösung der Probleme gerichtete pragmatische Orientierung.

Die Publikation ist in vier inhaltliche Schwerpunkte untergliedert:

(I) **Sprachförderung und Integration:** Welche Unterstützungsmaßnahmen erleichtern den Übergang vom Sprachenunterricht in die Regelklasse, ins Studium oder in das Arbeitsleben? Wie sehen die Rahmenbedingungen aus, die bestehen bzw. benötigt werden, um den Herausforderungen zu begegnen? Wie kann die fachliche Qualifikation in Schule und Berufsvorbereitung mit dem Deutscherwerb auf niedrigem Sprachniveau vereinbart werden? Welche Formen und Medien bieten Lösungen für die verschiedenen Alters- und Niveaustufen?

(II) **Heterogenität:** Wie prägt sich Heterogenität im Sprachenunterricht mit Geflüchteten aus und wie sieht erfolgreicher Unterricht für solchermaßen vielfältige Lerngruppen aus? Dabei geht es um Fragen der Lehr- und Lerntraditionen ebenso wie um Mehrsprachigkeit und

Bildungserfolg sowie um die spezifischen Herausforderungen für Lehrende, einen produktiven Umgang damit zu finden.

(III) **Bildungssprachliche Kompetenzen:** Welches sind die spezifischen Bedarfe und Konzepte für die Vermittlung von Bildungssprache und wie lässt sich ein Kompetenzzuwachs messen? Bildungs- und Berufssprache sind angesichts des hohen Anteils erwerbsfähiger Erwachsener unter den Geflüchteten von herausragender Relevanz, für die berufliche wie auch die soziale Integration. Welchen Nutzen hat eine Metaperspektive, d.h. der Blick auf das, was an Kompetenzen sinnvollerweise angestrebt wird, für den Spracherwerbsverlauf der Lernenden? Wie lässt sich das Verhältnis von sprach(en)sensiblem Fachunterricht und fächersensiblem Sprach(en)unterricht bestimmen?

(IV) **Erfahrungsberichte, Projekte, Konzepte:** Im letzten Schwerpunkt kommen weniger empirische Studien zu Wort als vielmehr Praxiserfahrungen und daraus resultierende Einsichten, die auch Ausblicke auf die zukünftige Entwicklung der Sprachenarbeit mit Geflüchteten erlauben bzw. weiterhin bestehende Forschungslücken aufzeigen. Vier Projekte berichten aus den Bereichen Fachorientierung im Sprachunterricht, Unterstützung Ehrenamtlicher bei der Sprachvermittlung, Schreibförderung und Erfahrungen der Verbindung von Berufsvorbereitung, Sprachlehre und Arbeitsmarktnetworking im MINT-Bereich.

3. Die Beiträge im Einzelnen

Der Sammelband umfasst 15 Beiträge, die sich den genannten 4 Themenschwerpunkten zuordnen lassen.

Themenschwerpunkt (I): Sprachförderung und Integration

1. Den Einstieg in den Band übernimmt der Beitrag von **Ibrahim Cindark** und **Santana Overath**, der **„Aspekte der sprachlich-kommunikativen Integration von Geflüchteten in der Arbeitswelt“** beleuchtet. In einer breit angelegten Datenerhebung, die Sprachstandserhebungen, Ethnographie und Gesprächsforschung trianguliert, werden Spracherwerb einerseits und sprachliche Interaktion andererseits

zusammengebracht, um Prozesse des Wissenserwerbs und des Wissenstransfers zu beleuchten. Der erste Teil berichtet von einer zweistufigen Sprachstandserhebung des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut. Im ersten Schritt wurden sozial-biografische und (mehr-)sprachliche Merkmale einer Stichprobe aus Teilnehmenden an Integrationskursen erfasst. Deren Sprachstand wurde am Kursende in einem zweiten Schritt in einer mündlich zu bewältigenden Aufgabe gemessen. Dabei erwies sich, dass das in Deutschland für den Einstieg in die Arbeitswelt zugrunde gelegte Niveau B1, das in nicht mehr als 6 Monaten Integrationskurs erreicht werden soll, lediglich einem Bruchteil der Getesteten attestiert werden konnte, ein Befund, der – wenn auch in unterschiedlicher Quantität – auch schon in anderen Studien vorgelegt wurde. Der Beitrag fragt nun weiter, wie sich mangelnde mündliche Kompetenz im Berufsalltag auswirkt bzw. wie am Arbeitsplatz mit Sprachbarrieren im Deutschen umgegangen wird. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Begleitstudien durchgeführt, bspw. im Rahmen einer Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit. Hier legen die herausgearbeiteten mehr bzw. weniger gelingenden Arten des Umgangs der Ausbildenden mit unzureichenden Sprachkenntnissen nahe, dass deren kommunikative Kompetenz à la longue eine erhebliche Rolle bei Gelingensprozessen spielt. Eine weitere, ethnographische Langzeitstudie begleitete 7 Studierende mit Fluchthintergrund über einen Zeitraum von 3 Jahren. Der Beitrag nimmt damit die andere Seite der Interaktionsdyade in den Blick und zeigt anhand der Fallanalyse eines Studierenden mit Fluchthintergrund im Betriebspraktikum, welchen Anteil seine Reparaturverfahren und der Adressatenzuschnitt am Gelingen der Interaktion haben. Diese Prozesse verweisen auf notwendige interaktionale Kompetenzen als unabdingbare Voraussetzung für Wissenserwerb bzw. -transfer auf Seiten aller Beteiligten.

2. Die Frage nach gelingendem Spracherwerb liegt auch dem Beitrag von **Tamara Zeyer** und **Dietmar Rösler** zugrunde. Unter dem Titel „**Mit oder ohne Unterricht? Erfolgsgeschichten geflüchteter Studierender und Studieninteressierter**“ werden zwei Faktoren in den Mittelpunkt

des Beitrags gestellt: zum einen die – seit längerem vernachlässigte – Perspektive auf „Lernertypen“, d.h. auf die individuellen Eigenschaften von Personen, die sich positiv auf den Spracherwerb auswirken. Zum anderen wird gefragt, ob die mannigfaltigen außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten im Zuge der Digitalisierung eine Neubetrachtung des Erwerbserfolgs mit Blick auf das Individuum verlangen. Das nimmt das Projekt an der Universität Gießen auf der Grundlage von Interviews mit studierfähigen Geflüchteten in Angriff, deren Deutscherwerb besonders erfolgreich verlaufen ist. Sie arbeiten Strategien heraus, die die Geflüchteten selbst als Erfolgsfaktoren für relevant erachten. Dabei tritt die besondere Rolle zu Tage, die Apps und anderen digitalen Tools zugesprochen wird. Zugleich aber wird deutlich, dass diese im Unterricht viel zu wenig eingesetzt werden, mutmaßlich auch aufgrund von mangelnder digitaler Kompetenz auf Seiten der Lehrenden (vgl. a. Roche/Zahn, in diesem Band). Es ist anzunehmen, dass durch die mangelnde Verknüpfung von mediengestütztem individuellem Lernen und dem Lehren in Bildungsinstitutionen wertvolles Potenzial verschenkt wird.

3. **Simone Plöger** beleuchtet **Chancen und Grenzen des integrativen Modells für die Spracharbeit mit neu zugewanderten SchülerInnen. Ein ethnographischer Einblick in eine Hamburger Stadtteilschule.** Im Mittelpunkt des Beitrags steht die 5. und 6. Jahrgangsstufe einer Hamburger Stadtteilschule, in der eine sehr frühe integrative Beschulung in Regelklassen mit additivem Sprachunterricht stattfindet. Methodisch greift die Studie, die im Rahmen des ethnographischen Projekts *SpraBü* durchgeführt wurde, auf teilnehmende Beobachtung und Interviews sowie die Auswertung durch die „Reflexive Grounded Theory“ zurück. Unter Bezugnahme auf das Investment-Modell der Sprachlernforschung nach Darvin/Norton 2015, das ein Wirkungsgefüge der Faktoren *Identity, Ideology* und *Capital* vorsieht, werden die Ergebnisse sodann theoretisch reflektiert. Angereichert mit zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen und Interviewbeispielen, diskutiert der Beitrag abschließend das Modell der frühen Regelklassenintegration und analysiert seine Stärken und Schwächen.

Themenschwerpunkt (II): Heterogenität

4. In ihrem Beitrag „**Zum Bildungshintergrund von Geflüchteten aus Eritrea und Somalia**“ geht **Katharina Braunagel** der für die Spracharbeit mit Geflüchteten wichtigen Frage nach, aus welchen Bildungssystemen diese kommen, konkret: welche Lehr-Lern-Erfahrungen diese Sprachlerner*innen mitbringen. Der Beitrag beschäftigt sich mit Geflüchteten aus Eritrea und Somalia und deren Bildungshintergrund; die Darstellung basiert methodisch auf Dokumentenanalysen und Befragungen von Lehrenden, Expert*innen und Lernenden. Im Fokus stehen dabei die Hochschulsysteme, auch um aufzuklären, welche Faktoren dafür verantwortlich sein könnten, dass Geflüchtete aus Eritrea und Somalia nur in geringer Zahl mit Erfolg an deutschen Hochschulen studieren. Angesichts der schwierigen Datenlage bezogen auf die genannten Länder lautet eine tentative Antwort, dass die Studieninteressierten aus eher hierarchischen Bildungskulturen mit lehrkraftzentrierten Lehr-Lern-Methoden kommen, in denen das Auswendiglernen und Reproduzieren von Wissen die größte Rolle spielen. Daher bereitet die an deutschen Hochschulen geforderte Eigeninitiative in interaktiven Lehr-Lern-Formen oft Schwierigkeiten. Gering ausgebildete Literacy – trotz oraler Mehrsprachigkeit – wird zudem für die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Textsorten mitunter zum Problem. Der Beitrag bietet eine Reihe von wertvollen Hinweisen, insbesondere für die hochschulische Sprach- und Bildungsarbeit mit Geflüchteten.

5. **Johanna Holzer** untersucht Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von **Sprachenbiografien junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan**, die bereits seit einigen Jahren in Deutschland leben. Zudem reflektiert sie den Mehrwert der Methode der „Sprachbiografieforschung“, wenn es darum geht, Einblick in mehrsprachige Lebenswelten und die Herausforderungen des Deutscherwerbs aus der Perspektive von jungen Geflüchteten (zwischen 17 und 27 Jahren) zu erhalten. In leitfadengestützten, teilstandardisierten Interviews werden die biographischen Eckdaten des Spracherwerbs, aber auch die Motivation, Lernopportunitäten und -strategien, Selbst- und Fremdpositionierungen im Umgang mit Sprachen erhoben und mithilfe von MAXQDA ausgewertet. Im

Sprachgebrauch und in den Spracheinstellungen spiegelt sich der biographische Bruch in Folge der Flucht in vielfältigen Facetten. Es zeigt sich u.a., dass das Zentrum-Peripherie-Modell nach Franceschini (2001) geeignet ist, um die Dynamik und Veränderlichkeit in den Haltungen der Befragten zu erfassen. Insgesamt betrachtet, erweisen sich sprachenbiografische Erhebungen als gewinnbringende Methode, die mehrsprachige Lebenswelt der jungen Geflüchteten zu erforschen, um sie in Bildungskonzepten in Rechnung stellen zu können.

6. Sprachenvielfalt im Unterricht gilt zwar seit geraumer Zeit als Chance, erweist sich aber auch in der Praxis oft als Herausforderung. Letzteres gilt insbesondere für sehr heterogene Klassen, wie sie in den sog. Vorbereitungsklassen gegeben sind; ihnen widmen sich **Stefanie Bredthauer** und **Nora von Dewitz** in ihrem Beitrag **„Mehrsprachige Unterrichtselemente in Vorbereitungsklassen“.** Anhand von Daten aus dem Forschungsprojekt „VeRbinden: Übergänge von Vorbereitungs- in Regelklassen“ am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache erforschen sie mittels Expert*inneninterviews die Erfahrungen mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten. Grundsätzlich erweisen sich diese in der Regel für homogen-mehrsprachige Lerngruppen entwickelten Unterrichtselemente auch in Vorbereitungsklassen als geeignet für eine an der heterogenen, migrationsbedingten Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen orientierte Didaktik; in einigen Bereichen besteht jedoch Verbesserungspotenzial. So erweist sich Forschung zur Erweiterung schriftbasierter Fertigkeiten (Lesen, Schreiben) und mündlicher Präsentation von Ergebnissen sowie zum Einbezug von Sprachlernstrategien in diesen heterogen-mehrsprachigen Gruppen als dringendes Desiderat. Die Interviews zeigen aber auch, dass bereits viele Lösungen gefunden wurden – wo die einen Lehrkräfte Probleme sehen, haben die anderen bereits gute Lösungen gefunden! Diese gilt es didaktisch zu reflektieren und zu verbreiten.

7. **Sarah Olthoff** berichtet in ihrem Beitrag **Technikunterricht in Sprachlernklassen: Handlungs- und Produktorientierung im fachsensiblen Sprachunterricht** von einer Pilotstudie, in der sie erprobt, inwiefern 10- bis 15-jährige Geflüchtete mit geringen Sprachkenntnissen des Deutschen von diesem Ansatz profitieren. Der Technikunterricht bietet sich

für die Integration von handlungs- und produktorientiertem Sprachunterricht geradezu an. So wurden an einer Integrierten Gesamtschule Niedersachsens Unterrichtsmaterialien zum Thema „Papierschöpfen“ verwendet, die mit multisensorischen Zugängen kombiniert wurden, um so sprachungebundene Selbstwirksamkeitserfahrungen mit einer auf dem Sprachstand der Lernenden angemessenen Sprachaneignung zu verbinden. Einer Kontrollgruppe wurde die Lerneinheit nur fachtheoretisch vermittelt. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme einer positiven Wirkung von Handlungs- und Produktorientierung auf den Spracherwerb, insbesondere aber auf die Motivation der Lerner*innen und ihr Sozial- und Lernverhalten.

Themenschwerpunkt (III): Bildungssprachliche Kompetenzen

8. **Magdalena Michalak** und **Evelina Winter** berichten in ihrem Beitrag **Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ?** über **Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST** an der Universität Erlangen-Nürnberg. ForEST steht für *For*mative *E*valuation von SPRINT (*Spr*achförderung *Int*ensiv), d.h. die dreijährige wissenschaftliche Begleitung des Sprachförderangebots an bayerischen Realschulen für besonders leistungsstarke neu zugewanderte Schüler*innen (vgl. auch Lotter, in diesem Band). ForEST widmet sich der dringenden Aufgabe, Instrumente zur ressourcenorientierten Erfassung des Kompetenzzuwachses zu erstellen, u.a. um die Maßnahmen evaluieren und ggfs. optimieren zu können. Im Mittelpunkt des Beitrags steht der Erwerb der bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen aus längsschnittlicher Perspektive am Beispiel argumentativer Texte. Aufgrund des multifaktoriellen Unterrichtsgefüges, nicht zuletzt aber auch der heterogenen Voraussetzungen und Lebensbedingungen der Untersuchungsgruppe erweist sich ein Mixed-Methods-Ansatz dabei als notwendig. Zur ausdifferenzierten Erfassung der (auch minimalen) Fortschritte anhand von Schreibproben werden sprachliche Handlungsschemata definiert, für die sowohl eine konzeptionelle Dimension (Positionieren, Begründen, Überzeugen etc.) als auch ihre sprachliche Realisierung bestimmt wird. Durch den Einsatz verschiedenster Erhebungsinstrumente können darüber hinaus Erkenntnisse über Gelingensbedingungen des Förderangebots, auch aus der Perspektive der Lehrenden, erfasst werden.

9. **Simone Lotter** befasst sich in ihrem Beitrag **„Entwicklung der mündlichen Erklärkompetenz bei Seiteneinsteiger*innen mit Erstsprache Arabisch in der Sekundarstufe I“** mit Geflüchteten in der 6.–7. Jahrgangsstufe, die sich im Übergang aus einer sog. „Deutschklasse“ in den Regelunterricht befinden. Um sich am Unterrichtsdiskurs beteiligen zu können, müssen die Seiteneinsteiger*innen Diskursarten wie das Erklären oder Argumentieren an ihr schulisches Vorwissen anpassen, zielsprachlich organisieren und angemessen versprachlichen. Im Fokus dieser Studie steht die Entwicklung der bildungssprachlichen Erklärkompetenz, gemessen zu zwei Zeitpunkten (am Anfang und am Ende des Schuljahres). Als Datengrundlage dienen elizitierte mündliche Handlungserklärungen von 70 Seiteneinsteiger*innen aus dem Korpus ForEST (*For*mative *E*valuation von SPRINT; vgl. a. Michalak/Winter, in diesem Band) sowie einer Vergleichsgruppe von 13 ebenfalls überwiegend mehrsprachigen Regelschüler*innen (6. Klasse). Für die Auswertung wurde ein Modell von Erklärsequenzen konzipiert, das über die sprachlichen Mittel hinausgeht und zwei Oberkategorien bestimmt: „Konzeptionell-inhaltliche Dimension“ (Einführen des Themas, Handlungselemente nennen/aufzählen/definieren/exemplifizieren, Handlungsschritte realisieren, Handlungen begründen, abschließen) und „Perspektiveneinnahme“ (Adressatenorientierung, generalisierende Perspektive). Die Ergebnisse belegen, dass die Seiteneinsteiger*innen bereits schulische Erklärkompetenzen mitbringen und diese im Zuge der Teilnahme am Regelunterricht kontinuierlich ausbauen.

10. Um den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und illiteratem Elternhaus genauer zu beleuchten, werfen **Katharina Brizić, Necle Bulut, Yazgül Şimşek** und **Verena Blaschitz** in ihrem Beitrag **„Mündliche Literatur. Zur Bildungssprachlichkeit illiterater Menschen“** einen differenzierenden Blick auf einen Teilbereich von Bildungssprachlichkeit: die Erzählfähigkeit. Ausgerüstet mit den Methoden der Erzählanalyse, stellt das Wiener Projekt überraschend fest, dass die Erzählfähigkeit von Kindern – im Gegensatz zu anderen Bereichen – von der sozialen Herkunft kaum beeinflusst wird. Eine mögliche Erklärung sehen die Autorinnen in der Tatsache, dass gerade Eltern ohne

formale Bildung sich als besonders kunstvoll Erzählende erweisen. Der Beitrag stellt dies anhand der Mikroanalyse der autobiographischen Erzählung einer kurdischsprachigen Mutter exemplarisch dar. Offensichtlich wird virtuose Mündlichkeit ganz besonders in oralen Kulturen gepflegt, und sie teilt zudem nicht wenige Merkmale mit dem, was man auch als Grundlagen der Bildungssprachlichkeit kennt. Für den Bildungsweg der Kindergeneration im österreichischen (und wohl auch im deutschen) Schulsystem eröffnet dies die Möglichkeit, die Kompetenzen gerade auch illiterater Eltern entsprechend zu würdigen und an diese in vielfältiger Weise anzuknüpfen.

11. Aus einer explorativen Perspektive blicken **Melanie Brinkschulte** und **Swetlana Meißner** auf Schreiblernprozesse. Sie evaluieren in ihrem Beitrag „**Auf dem Weg zum selbständigen Lernen – Sprachlernberatungen zur Unterstützung eigenständiger Schreiblernprozesse von Studienanwärter*innen mit Fluchterfahrung**“ ein Praxisprojekt an der Universität Göttingen, das vom „IIK Göttingen e.V.“ durchgeführt und vom DAAD teilfinanziert wird. Um die Lernautonomie zu stärken, finden im Rahmen studienvorbereitender Deutschkurse Sprachlernberatungen statt, die ressourcenorientiert individuelle Selbstlernkompetenzen stärken sollen. Der Beitrag greift den Schwerpunkt Schreiben auf, begründet u.a. durch die bildungssprachliche Relevanz der Schriftlichkeit. Die Begleitforschung verwendet einen Mixed-Methods-Ansatz; zunächst werden inhaltsanalytisch (nach Mayring) Lernstrategien herausgearbeitet, die in den individuellen Beratungen zur Sprache kommen (z.B. Anforderungen in der Aufgabenstellung identifizieren, Gliederung entwickeln etc.). Dann werden die Strategien hinsichtlich ihrer Ausprägung, die sich aus den Beratungen ableiten lässt, auf einer Skala 0 bis 7 verortet. Dies wird in ein speziell entwickeltes Netzdiagramm eingetragen, wodurch die Übernahmeprozesse und damit die Strategieerweiterung sichtbar gemacht werden. Weiterhin wird die Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource in den Blick genommen; hier wird eine Lernerin ermuntert, ihre Kenntnisse in unterschiedlichen Sprachen nicht nur für Verstehensprozesse zu nutzen, sondern bspw. auch für die schriftliche Ideensammlung oder Textplanung. Insgesamt belegt die Begleitstudie positive

Auswirkungen von Sprachlernberatungen auf die Schreibkompetenz bei Studienanwärter*innen mit Fluchterfahrungen, insbesondere durch die Metaperspektive auf die eigenen Schreiblernprozesse.

Themenschwerpunkt IV: Konzepte, Projekte, Erfahrungsberichte

12. **Patrick Zahn** und **Jörg Roche** berichten aus dem Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“, das sich an Ehrenamtliche in der Sprachvermittlung richtet, und stellen in ihrem Beitrag **„Digitale und analoge Unterstützungsmaßnahmen zur Sprach- und Integrationsförderung im außerinstitutionellen Bereich“** Erfahrungen bei der Unterstützung von Ehrenamtlichen und deren besondere Bedarfe dar. Es werden drei Apps und ihre sukzessive, bedarfsgerechte Fortentwicklung dargestellt, die die Besonderheiten der außerinstitutionellen Spracharbeit in Rechnung stellen. Auch hier zeigt sich, dass Lehrende und Lernende aufgrund unterschiedlicher Nutzungsgewohnheiten, Kompetenzen und/oder der Verfügbarkeit von digitalen Endgeräten (Laptop, Smartphone etc.) die Potenziale der vorhandenen Angebote häufig nicht optimal nutzen können (vgl. Zeyer/Rösler, in diesem Band). Ausgesprochen erhellend sind die Empfehlungen, die die Autoren aus ihren langjährigen Erfahrungen und dem Kontakt mit mehr als 300 ehrenamtlichen Helferkreisen ableiten.

13. Der Ausgangspunkt des Beitrags von **Ellinor Haase, Bärbel Kühn** und **Geoff Tranter** ist die Beobachtung, dass der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ (GER) eine Berufs- und Fachorientierung in den frühen Erwerbsstufen vermissen lässt, was u.a. zur Folge hat, dass auch das Lehrmaterial für Deutsch als Zweitsprache dieses Manko aufweist. In ihrem Beitrag **„Ein Modell für Fachorientierung von Anfang an“** plädieren die Autor*innen für eine Orientierung an beruflichen Lebensbereichen schon vor dem Niveau B1, nämlich „von Anfang an“. Der Beitrag klärt zunächst die Begriffe *Berufssprache – Bildungssprache – Fachsprache*, um die Ausführungen im GER diesbezüglich zu analysieren. Im Anschluss wird ein Modell vorgeschlagen, mit dem unter Bezugnahme auf die Deskriptoren des GER sogenannte „Angewandte Deskriptoren“ abgeleitet werden können. Das wird

exemplarisch für die vier Bereiche Pflege, Zustelldienst, Mathematik und Chemie ausformuliert, und zwar bezogen auf die fünf Fertigkeiten Hören, Lesen, Gesprächsteilnahme, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben. Empfehlungen des Beitrags sind eine stärkere Berücksichtigung der Berufs- und Fachorientierung beim Erwerb von Sprachkenntnissen, auch bereits auf niedrigen Niveaustufen. Hierfür sind notwendige Ergänzungen des GER vorzunehmen, die der Erarbeitung entsprechender Unterrichtsmaterialien dienlich sind.

14. In ihrem Beitrag **„Pilotprojekt ‚Schreibförderung in studienvorbereitenden C1-Sprachkursen' für Geflüchtete und ihre digitale Vermittlung"** verbindet **Brigitta Völkel** die Darstellung eines Schreibförderungskonzeptes mit den Erfahrungen des Lehrens und Lernens unter Pandemiebedingungen. Bildungssprachliche Kompetenzen, vor allem im schriftsprachlichen Bereich, sind eine unerlässliche Voraussetzung für erfolgreiches Studieren, und die Relevanz von Schreibförderung liegt auf der Hand. An der Technischen Universität Darmstadt wurde deshalb in den C1-Kursen ein wöchentlicher Schreibförderungstag eingeführt, der mit tutorieller Unterstützung die studienrelevante Textsortenkompetenz aufbauen helfen sollte. Im Zuge der Corona-Maßnahmen entwickelte man ein hybrides Modell aus asynchronen Phasen (mit der Lernplattform Moodle) und synchronen Phasen via Zoom. Der Artikel diskutiert die Vor- und Nachteile der digitalen Durchführung und plädiert schließlich für den Präsenzunterricht unter Nutzung von Lernplattformen, auch nach der Pandemie.

15. **Thorsten Parchent** berichtet in seinem Beitrag **„PROFI in MINT: Stärkung der Region mit und durch geflüchtete Akademiker/innen"** von einem Projekt an der Universität Bayreuth, das Integration weiterdenkt als bis zu einem speziellen Sprachniveau und das Fachkompetenzausbau, Berufseinstieg und den regionalen Fachkräftebedarf zusammenbringt. Indem ein Netzwerk mit relevanten Akteuren aus der Universität und umliegenden Hochschulen, dem Arbeitsmarkt und internationalen Alumni etabliert wurde, ließen sich Bedarfe eruieren, die in die Planung und Durchführung des Zertifikatslehrgangs „Technik und Management" eingegangen sind. Im Fokus steht der MINT-Bereich, da sich hier ein regionaler Bedarf konzentriert.

Studierfähige Geflüchtete mit einer entsprechenden Vorbildung erhalten in dem vom DAAD geförderten Lehrgang eine Auffrischung ingenieurwissenschaftlicher und wirtschaftswissenschaftlicher Grundlagen sowie entsprechende Fachsprachkurse; ferner werden Kenntnisse im Zusammenhang mit Bewerbungsvorgängen vermittelt, Coachings und ein Mentoring-Programm angeboten. Ein reichhaltiges Zusatzangebot vermittelt bedarfsgerecht weitere Schlüsselkompetenzen (z.B. im Bereich Computerkenntnisse, Kommunikationsschulung etc.). Der Beitrag diskutiert abschließend Chancen und Herausforderungen durch die Corona-Pandemie. Das Projekt versteht sich als innovative und perspektivische Weiterentwicklung der Unterstützung von Akademiker*innen mit Fluchthintergrund; diese Gruppe bringt zwar ein bereits im Heimatland bzw. im Ausland erworbenes MINT-Studium mit, häufig fehlt es aber an spezifischeren Kompetenzen als das, was allgemeinsprachliche Deutschkurse als Qualifizierungsmaßnahme bieten (können). Besonders innovatives Potenzial liegt jedoch in der Berücksichtigung des spezifischen regionalen Fachkräftebedarfs.

4. Ausblick

Die Spracharbeit mit Geflüchteten wird getragen von der Vision einer Integration durch Bildung. Die bisherige Bilanz ist eine Bilanz erfolgreicher Bemühungen, aber auch der Erkenntnis, dass neue Überlegungen von Nöten sind. Nahezu alle Studien zeigen, dass die Entwicklung *langsamer* geht als erwünscht und erwartet; Lehrkräfte halten die gegebenen Fristen oft für unrealistisch. In *gesonderten Schulklassen* für Geflüchtete (z.B. Vorbereitungs- bzw. Deutschklassen) wird die Zeit für die Überleitung in die Regelklassen (was auf ein bis max. zwei Jahre bemessen sein sollte) überschritten. Normativ gesehen, widerspricht die separate Beschulung einer inklusiven Bildungspraxis in der Migrationsgesellschaft, hinzu kommt, dass sie sich zunehmend als weniger effizient als erwartet erweist. Jedoch wird aus *Regelklassen*, die eine Sofortinklusion von geflüchteten Schülerinnen und Schülern vorsehen, berichtet, dass die soziale Integration und auch der Spracherwerb und die Lernmotivation gewinnen, dass aber die Teilnahme am Fachunterricht die Lernenden und die Lehrkräfte vor große Herausforderungen stellt.

Aus der *Erwachsenenbildung* (über die Volkshochschulen oder Sprachschulen, in Integrationskursen, Elternkursen, berufsorientierenden Kursen usw.) wird berichtet, dass das Ziel des B1-Niveaus (nach GER) nicht erreicht wird, sondern die Mehrzahl – wenn überhaupt – mit A2 abschließt. *Berufsorientierende Kurse* sind aber oft erst ab B1 zugänglich, *Berufsausbildungen* verlangen zumeist B1 als Eingangsvoraussetzung. Da aber B1 oft gar nicht oder zumindest nicht kurzfristig erreicht wird, bedeutet die B1-Voraussetzung für die Teilnahme an berufsorientierenden Kursen oder an einer beruflichen Ausbildung eine unnötig lange Wartezeit oder sogar den Ausschluss von beruflicher Teilhabe und beruflicher Qualifikation. Auch studierfähige Geflüchtete an den Universitäten können häufig erst verzögert in die Fachausbildung oder deren Fortsetzung integriert werden. Statt Aktivierung und Partizipation (Agency) wird damit Warten und Passivität (Patiency) eingeübt. Dies wirkt sich negativ auf den Integrationserfolg aus und erhöht die sozialen Folgekosten ebenso wie die – beiderseitige – Distanz zwischen Geflüchteten und Aufnahmegesellschaft.

Die Konsequenz aus diesen Feststellungen wäre in einer **integrierten Spracharbeit** zu sehen – eine Orientierung, die keineswegs nur für die Spracharbeit mit Geflüchteten gilt. Diese Orientierung beinhaltet etwa:

- durchgängig sprach(en)sensiblen Fachunterricht in der Schule,
- fachsprachliche Orientierung in der beruflichen Ausbildung von Anfang an,
- studienbegleitende Sprachförderung an der Universität,
- Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und zu nutzen,
- die Lehr-/Lernpotenziale von digitalen Medien einzubinden, d.h. Kompetenzen auf Seiten von Lehrenden wie von Lernenden auszubauen und Finanzierungsmöglichkeiten für den besseren Zugang zu entwickeln,
- eine grundsätzliche Ausrichtung auf ressourcenorientierte (und nicht defizitorientierte) Förderangebote.

In vielen Projekten wird kreativ an geeigneten Formen der sprachlichen und sozialen Integration gearbeitet; dabei beziehen sie didaktisch-methodisch auch Zugänge ein, die in der Sprachvermittlung lange als nicht (mehr) aktuell galten, wie etwa Lerntypen, Unterrichtssteuerung, kontrastive Spracharbeit, Letztere allerdings im Sinne einer ressourcenorientierten, auf mehrsprachige Erfahrungen der Lernenden ausgerichteten Spracharbeit im

Bereich aller Basisqualifikationen. Das Motiv der flexiblen Handhabung unterschiedlicher didaktischer Modelle ist die Lernerorientierung, und zwar in einer äußerst heterogenen Gruppe: Autonomes Lernen erweist sich eben nicht als Passepartout für jedweden Lerntyp. Eine Flexibilisierung der Sprachdidaktik im DaF/DaZ-Bereich könnte dazu beitragen, didaktische Dogmatisierungen zugunsten der differenzierenden Ressourcenorientierung aufzulösen.

Karin Birkner (Universität Bayreuth), *Britta Hufeisen* (Technische Universität Darmstadt), *Peter Rosenberg* (Viadrina Frankfurt/Oder), im Dezember 2021

Themenschwerpunkt (I)
Sprachförderung und Integration

Ibrahim Cindark / Santana Overath

Aspekte der sprachlich-kommunikativen Integration von Geflüchteten in der Arbeitswelt

Aspects of Linguistic and Communicative Integration of Refugees in the World of Work

Abstract: This article presents results of the project German at Work: the Linguistic and Communicative Integration of Refugees, which is conducted at the Leibniz Institute for the German Language (IDS). The first part of the article addresses the two-step survey of the language level in the general integration courses, which was conducted in conjunction with the Goethe-Institut. For the initial survey at the beginning of the courses, a tablet survey was used to collect the social data and language biographies of the participants. The second survey at the end of the same courses used an analysis of language recordings to identify the oral skill level achieved by the participants. In the second part of the article, we present results of our ethnographic and discourse analytical field studies that we conducted in various work contexts such as training measures, dual training settings and in-company internships. With reference to the key questions on mutual understanding and language instruction in the workplace, we identified three prototypical practices as part of our ethnographies and we discuss them in detail: a) “little confirmation of understanding and language instruction”, b) “ad hoc confirmation of understanding and language instruction” and c) “systematic confirmation of understanding and language instruction”. In addition, in the last part of the article we focus on the results of our long-term ethnographic study on in-company internships of refugee university students. Based on the study of repairs, the development of interactional skills of an L2 speaker is shown that highlights his increasing communicative integration in team meetings.

Keywords: German in the workplace, integration courses, ethnography, multimodal discourse and interaction analysis

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert Ergebnisse des Projekts „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration der Flüchtlinge“, das am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) durchgeführt wird. Im ersten Teil wird auf die zweistufige Sprachstandserhebung in den allgemeinen Integrationskursen eingegangen, die zusammen mit dem Goethe-Institut umgesetzt wurde. Bei der ersten Erhebung zu

Beginn der Kurse wurden mit einer Tabletumfrage die Sozialdaten und Sprachenbiografien der Teilnehmenden erhoben. Bei der zweiten Erhebung am Ende der gleichen Kurse ging es darum, mit Hilfe der Analyse von Sprachaufnahmen das erreichte mündliche Kompetenzniveau der Teilnehmenden zu ermitteln. Im zweiten Teil des Beitrags stellen wir Ergebnisse unserer ethnografisch-gesprächsanalytischen Feldstudien vor, die wir in verschiedenen Arbeitskontexten wie Qualifizierungsmaßnahmen, duale Berufsausbildung und betriebliche Praktika durchgeführt haben. In Bezug auf die zentralen Fragen zu gegenseitiger Verständigung und der Sprachvermittlung am Arbeitsplatz konnten wir im Rahmen unserer Ethnografien drei prototypische Praktiken feststellen, auf die wir näher eingehen: a) „kaum Verständnissicherung und Sprachvermittlung“, b) „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung“ und c) „systematische Verständnissicherung und Sprachvermittlung“. Des Weiteren fokussieren wir im letzten Teil des Beitrags die Ergebnisse unserer ethnografischen Langzeitstudie zu Betriebspraktika von studierenden Geflüchteten. Anhand der Untersuchung von Reparaturen zeigt sich hier die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz eines L2-Sprechers, die mit einer zunehmenden kommunikativen Integration in Teamgesprächen einhergeht.

Schlüsselworte: Deutsch am Arbeitsplatz, Integrationskurse, Ethnografie, multimodale Gesprächs- und Interaktionsanalyse

1. Einleitung

Zwischen 2014 und 2019 wurden in Deutschland knapp zwei Millionen Asylanträge gestellt. Insofern ist die gesellschaftliche Integration der Geflüchteten kurz- und mittelfristig von herausragender Bedeutung. Um diese aktuellen Migrations- und Integrationsprozesse von Anfang an dokumentieren und analysieren zu können, wurde am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) zu Beginn des Jahres 2016 das Projekt „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“ gestartet (Deppermann et al. 2018). Das Projekt untersucht zwei wichtige Etappen der sprachlichen und beruflichen Integration der Geflüchteten. In Kooperation mit dem Goethe-Institut wurde einerseits eine zweistufige Sprachstandserhebung in den allgemeinen Integrationskursen durchgeführt. Andererseits analysieren wir in mehreren ethnografischen Feldstudien, wie der Prozess der beruflichen Integration von Flüchtlingen verläuft und welche sprachlich-kommunikativen Praktiken die fachliche Kommunikation im Beruf und die interpersonale Integration in Arbeitsteams fördern oder behindern.

2. Zweistufige Sprachstandserhebung

2016 und 2017 führten wir im Projekt zusammen mit dem Goethe-Institut eine zweistufige Sprachstandserhebung in den allgemeinen Integrationskursen durch. In der vorherrschenden migrations- und integrationspolitischen Vorstellung sollen die Migrantinnen und Migranten nach ihrer Ankunft in Deutschland zuerst die Integrationskurse besuchen und sich dann nach einem erfolgreichen Abschluss dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen. Insofern wollten wir mit einer ersten Erhebung zu Beginn der Kurse zunächst einmal die sozialen und sprachlichen Hintergründe der Geflüchteten erfassen und anschließend in einer zweiten Erhebung am Ende der Kurse untersuchen, ob die Teilnehmenden in der Lage sind, sich entsprechend dem sprachlichen Zielniveau B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) in einem nachgestellten Bewerbungsgespräch sprachlich adäquat zu präsentieren. Das Sprachniveau B1 als Ziel für sechsmonatige Sprachkurse – insbesondere bei einem Ausgangsniveau A0 – auszugeben, ist ein relativ ambitioniertes Vorhaben. So zeigt zum Beispiel eine Studie der Association of Language Testers in Europe (ALTE) von 2018, dass zwar 22 der 41 befragten europäischen Staaten/Regionen einen Sprachnachweis für eine Niederlassungserlaubnis verlangen, allerdings nur Deutschland, Großbritannien und Dänemark an dem Anspruch des B1-Niveaus festhalten, was in Deutschland eben nach einem halben Jahr Sprachkurs möglich sein soll (Rocca et al. 2020: 27 f.).

2.1. Erste Erhebung

Die zweistufige Sprachstandserhebung wurde insgesamt in 42 allgemeinen Integrationskursen, verteilt auf fünf Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen), durchgeführt. Bei der ersten Erhebung zu Beginn der Kurse 2016 wurden mit einer Tabletumfrage die Sozialdaten und Sprachenbiografien von 606 Teilnehmenden (305 Geflüchtete und 301 andere Zugewanderte) erhoben (Cindark et al. 2019: 15). Die Umfrage wurde in die 15 Sprachen, die am häufigsten in den Kursen anzutreffen sind, übersetzt. Die 606 Befragten kamen aus über 70 verschiedenen Herkunftsländern, wobei 72 % der 305 Geflüchteten aus Syrien stammten. Insgesamt wurden von den Befragten 80 Sprachen genannt, die sie monolingual als Erstsprachen oder multilingual in

Erstsprachenkombinationen in den ersten fünf Jahren ihres Lebens gelernt hatten (ibid.). Auch in Bezug auf das Alter der Teilnehmenden gab es eine große Streuung. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden war zwischen 22 und 31 Jahre alt. Daneben waren 12 % aller Teilnehmenden unter 22 Jahre und 15 % über 41 Jahre alt. Dementsprechend waren auch die Arbeitserfahrungen der Kursteilnehmenden in den Herkunftsländern vor der Einwanderung sehr unterschiedlich: Manche hatten noch keine Arbeitserfahrung, was auf ihr jugendliches Alter zurückgeführt werden kann. Dagegen gaben rund 12 % der Befragten an, bereits vier oder mehr Jobs in den Herkunfts- und Transitländern ausgeübt zu haben. Ähnlich zeigte sich auch die Verteilung der Bildungsjahre auf die Befragten. Etwa 10 % der Teilnehmenden gingen höchstens sechs Jahre zur Schule. Etwas weniger als 30 % der Befragten gaben an, 15 oder mehr Jahre Bildungseinrichtungen in den Herkunftsländern besucht zu haben (ibid.: 16). Schließlich variierte auch die Aufenthaltsdauer der MigrantInnen in Deutschland vor dem Integrationskurs stark: Über die Hälfte der Geflüchteten hatten bereits 10 bis 24 Monate in Deutschland verbracht, bevor sie zum Kurs zugelassen und aufgenommen wurden. Bei den anderen Zugewanderten gaben dagegen ungefähr ein Drittel der Befragten an, weniger als sechs Monate in Deutschland verbracht zu haben, bevor sie den Kurs begannen (Cindark/Hünlich 2019: 20).

2.2 Zweite Erhebung

Bei der zweiten Erhebung 2017 am Ende der gleichen Kurse beteiligten sich insgesamt 531 Teilnehmende. Allerdings konnten am Ende der untersuchten Integrationskurse lediglich 254 Teilnehmende aus der ersten Erhebung einbezogen werden, was einen Prozentsatz von 54 % an Kursabgängen bedeutet (Cindark et al. 2019: 20). Bei dieser zweiten Erhebung ging es darum, mit Hilfe der Analyse von Sprachaufnahmen das erreichte mündliche Kompetenzniveau der Teilnehmenden zu ermitteln. Bei der tabletgestützten Kommunikationsaufgabe handelte es sich um ein nachgestelltes Bewerbungsgespräch, bei dem die Teilnehmenden sich vorstellen, über ihre bisherigen Berufserfahrungen erzählen, ausführen, welchen Beruf sie in Deutschland ausüben möchten, und schließlich über ihre Hobbys berichten sollten (ibid.: 22). Insgesamt erhielten wir 502 bewertbare Aufnahmen. Für die Einstufung dieser 502 Leistungen wurden sieben JurorInnen ausgewählt, die vor der Einstufung an einem Benchmarking-Workshop

teilnahmen. Ihre Aufgabe bestand darin, zu entscheiden, welche der Beispiele zu der Definition des B1-Niveaus bzw. darüber passen und welche unter B1 liegen. Liegt ein Beispiel darunter, musste entschieden werden, ob das Niveau A2 erreicht ist, oder ob die Leistung unter A2-Niveau liegt.

Nach den Bewertungen der JurorInnen erreichten in unserer Studie nur 6,8 % der Teilnehmenden das Zielniveau B1 (oder höher). 48,4 % schafften das Niveau A2 und 44,8 % wurden dem Anfängerniveau A1 zugeordnet (ibid.: 34 f.). Die Ergebnisse unserer Studie stehen in starkem Kontrast zu Selbsteinschätzungen der Deutschlernenden in vorausgegangenen Studien. So schrieben sich im Jahr 2017 in der zweiten Welle der IAB-BAMF-SOEP-Studie über 60 % der Geflüchteten, die an einem Integrationskurs teilgenommen hatten, gute bis sehr gute Deutschkenntnisse zu (Brücker et al. 2019: 6). Unterschiede zu Selbstangaben von Deutschlernenden überraschen allerdings weniger als die zweite gravierende Diskrepanz: Nach den Geschäftsstatistiken des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) lagen die positiven B1-Prüfungsergebnisse des Deutschtests für Zuwanderer (DTZ), die im Anschluss an die Integrationskurse durchgeführt werden, im Jahr 2017 bei 48,7 %, sind also deutlich höher als unser Ergebnis von 6,8 % (Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017: 12). In Bezug auf die Frage, ob und wie sich unsere Ergebnisse mit den DTZ-Ergebnissen vergleichen lassen, müssen folgende Aspekte berücksichtigt werden (cf. Cindark 2021):

1) Der Unterschied zwischen Kursteilnahme und Prüfungsteilnahme: Im Jahr 2016, als unsere erste Erhebung in den Integrationskursen stattfand, wurden 534.648 Teilnahmeberechtigungen für die Integrationskurse ausgestellt und 339.578 neue Teilnehmende registriert (Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017: 3). Im Folgejahr 2017, als wir unsere zweite Erhebung durchführten, gab es 359.071 Kursabschlüsse (ibid.: 10), bei insgesamt 289.751 abgelegten DTZ-Prüfungen (ibid.: 12). Um die 20 % der Kursteilnehmenden traten also nach dem Kurs nicht zur Prüfung an. Und diese Entwicklung ist nicht neu: So ermitteln Schroeder/Zakharova (2015: 259) für den Zeitraum vom 01.01.2005 bis zum 30.06.2014, dass nur 660.527 von 1.069.231 Kursteilnehmenden bis zum Ende blieben und davon nur 481.091 Teilnehmende den Sprachtest absolvierten; 17 % der Teilnehmenden verließen in diesem Zeitraum also die Kurse ohne Prüfung. In unserer

IDS-Goethe-Studie wurden hingegen alle Teilnehmenden im letzten Modul 6 der Integrationskurse befragt.

2) Außerdem beruhen die Statistiken zum DTZ nicht auf testbezogenen, sondern auf personenbezogenen Kennzahlen, d.h., dass bei mehrfachen Teilnahmen am DTZ-Test das jeweils höchste erreichte Sprachniveau ausgewiesen wird (auch wenn der Teilnehmende in den Versuchen davor ein- oder mehrmals gescheitert war). In der IDS-Goethe-Studie hatten die Lernenden nur eine Möglichkeit zur Teilnahme.
3) Die IDS-Goethe-Sprachstandserhebung ist keine repräsentative Studie, sondern eine Stichprobe, die aber aufgrund zweier Aspekte belastbar ist: a) Die Studie wurde in den vier westlichen Bundesländern durchgeführt, in denen die meisten Integrationskurse stattfinden (plus ein Standort im Osten); b) Es wurde darauf geachtet, dass die an der Studie teilnehmenden Kurse auf größere und kleinere Städte verteilt sind. Daher sind z.B. die prozentualen Anteile der Teilnehmenden nach Herkunftsländern in der IDS-Goethe-Studie und nach der Statistik des BAMF für die Integrationskurse in 2016 und 2017 sehr ähnlich (Hünlich et al. 2018: 16).
4) Unsere IDS-Goethe-Studie wurde in Form von Bewerbungsgesprächen an Tablets durchgeführt; den DTZ führen zwei Prüfende durch, wobei sich zwei Prüflinge face-to-face als Gesprächspartner gegenübersitzen. Beide Verfahren haben Vor- und Nachteile: Bei unserer Studie konnten die Teilnehmenden am Tablet die Aufnahmen so oft wiederholen, wie sie wollten, und waren nicht durch die Gegenwart von Prüfern gestresst; umgekehrt können sich beim DTZ die Teilnehmer beim Gespräch gegenseitig unterstützen und Rückfragen stellen.
5) In der IDS-Goethe-Studie wurden die Themenfelder „Arbeit“ und „Beruf“ abgefragt, dagegen fokussiert die mündliche DTZ-Prüfung Aspekte wie Kontaktaufnahme, längere Erzählung, gemeinsame Planung von etwas etc. Insofern haben wir in unserer Studie etwas abgefragt, was nicht Gegenstand der DTZ-Prüfung ist. Da aber die Themenfelder „Arbeit“ und „Beruf“ sehr wichtige Bestandteile des Rahmencurriculums der Integrationskurse sind, sind sie den Teilnehmenden auch nicht ganz unbekannt.
6) Schließlich muss erwähnt werden, dass beim DTZ die vier Bereiche „Sprechen“, „Hören“, „Lesen“ und „Schreiben“ abgeprüft werden. Dagegen hatten wir in unserer IDS-Goethe-Studie nur den Bereich „Sprechen“ berücksichtigt. Allerdings muss man hier auch anmerken, dass die

Teilnehmenden beim DTZ nach den Statistiken der Integrationskurse im Bereich „Sprechen“ immer am besten abschneiden (Tissot et al. 2019: 37).

Unser Ergebnis, dass nur 6,8 % der Teilnehmenden der von uns untersuchten Integrationskurse das erwartete Sprachniveau von B1 erreichen, ist auf jeden Fall eine wichtige und aufschlussreiche Erkenntnisgrundlage in Bezug auf die Frage, wie und ob am Arbeitsplatz die sprachlich-kommunikative Verständigung zwischen den Geflüchteten und ihren ArbeitskollegInnen bzw. Ausbildern gelingt bzw. gelingen kann. Diesbezüglich haben wir im Projekt parallel zu unserer IDS-Goethe-Sprachstandserhebung mehrere Begleitstudien in Arbeitskontexten durchgeführt und mit videografischen, ethnografischen und gesprächsanalytischen Methoden ausgewertet (Deppermann 2000).

3. Ethnografisch fundierte Interaktionsanalysen am Arbeitsplatz

Unsere Begleitstudien umfassen bisher a) mehrere Untersuchungen von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen, b) eine Begleitstudie zu drei Geflüchteten während ihrer dualen Berufsausbildung zu MediengestalterInnen und c) im Bereich der Hochqualifizierten eine Langzeituntersuchung zu sieben Geflüchteten, die an einer anwendungsorientierten Hochschule studieren und im Rahmen ihres Studiums Pflichtpraktika ablegen müssen. Insgesamt besteht unser Korpus aus 92 Stunden Video- und 95 Stunden Audioaufnahmen. Im Folgenden werden wir in 3.1 zunächst einige unserer Ergebnisse zu den beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen und der von uns begleiteten dualen Ausbildung vorstellen. Der Fokus liegt dabei auf den sprachlich-kommunikativen Praktiken der Ausbilder und auf den Fragen, ob und wie sie in Arbeitsinteraktionen mit Geflüchteten die gegenseitige Verständigung sicherstellen und neben Fach- auch Sprachwissen vermitteln. Da der betriebliche Integrationsprozess jedoch nicht nur von den Ausbildern ausgeht, sondern auch von der Beteiligungsweise der Geflüchteten abhängt, werden anschließend in 3.2 die Praktiken der Geflüchteten zur Verstehensherstellung und -sicherung fokussiert. In diesem Abschnitt präsentieren wir die ersten Ergebnisse unserer Langzeitstudie zu Betriebspraktika von studierenden Geflüchteten (Overath i. Dr.), indem wir am Beispiel des gesprächsorganisatorischen Reparaturmechanismus aufzeigen, wie sich die interaktionalen Kompetenzen der Geflüchteten über die Zeit hinweg entwickeln.

3.1 Begleitstudien zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen und zu dualer Ausbildung

Im Projekt haben wir bislang fünf berufliche Qualifizierungsmaßnahmen (verteilt auf die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg) und die duale Berufsausbildung von drei Geflüchteten (in Rheinland-Pfalz) wissenschaftlich begleitet. Die vielfältigen und bundesweit stattfindenden Qualifizierungsmaßnahmen werden für die Geflüchteten in der ersten Phase nach ihrer Ankunft angeboten und stellen häufig die ersten wichtigen Weichen für ihre berufliche und soziale Integration in Deutschland dar. Im Rahmen dieser Maßnahmen sollen die Geflüchteten verschiedene Berufsfelder kennenlernen, um sich in der Folge beruflich besser orientieren und entscheiden zu können. Die Maßnahmen dauern in der Regel zwischen zwei und sechs Monaten. Hinsichtlich der erforderlichen Deutschkompetenzen der Teilnehmenden dieser Maßnahmen hält die Bundesagentur für Arbeit fest, dass die „Teilnehmer über Sprachkenntnisse verfügen [sollen], die es zulassen, den Inhalten der Maßnahme zu folgen. Dies ist in der Regel nach der Teilnahme an einem Integrationskurs der Fall“ (Kommunale Bildungskoordination, „Perspektiven für Flüchtlinge“ 2017: 1)· Doch die Realität in den von uns begleiteten Maßnahmen in der Holz-, Friseur-, Metall- und Gastronomiebranche sah ganz anders aus. Bis auf einige wenige Teilnehmende verfügte der überwiegende Großteil der Geflüchteten nur über geringe Deutschkompetenzen, da sie vor dem Beginn der Maßnahmen noch keinen Integrationskurs besucht hatten.

Neben den Qualifizierungsmaßnahmen haben wir in unserer Ethnografie auch die ersten vier Monate der dualen Berufsausbildung von drei Geflüchteten zu MediengestalterInnen begleitet und mit Videoaufnahmen dokumentiert. Der ausbildende Betrieb ist eine gemeinnützige Medienanstalt in Rheinland-Pfalz, der im Rahmen eines Projekts, wofür die Geflüchteten eingestellt wurden, ein Internetportal für MigrantInnen aufbauen und betreiben soll. Das Portal soll MigrantInnen bei ihrer Integration in Deutschland unterstützen, indem es sowohl Tipps für aktuelle kulturelle Veranstaltungen in der Region als auch Informationen über Land und Leute sowie Anleitungen für bürokratische Angelegenheiten wie z.B. Amtsbesuche für Geflüchtete zur Verfügung stellt. Die Hauptarbeit des Projektteams besteht aus der Redaktion von Texten für das Internetportal. Des Weiteren besucht das Redaktionsteam regelmäßig Veranstaltungen zum Thema „Integration und kulturelle Vielfalt“, um darüber in Form von Kurzvideos auf der

Internetplattform YouTube zu berichten. Die drei im Projekt beschäftigten Auszubildenden (zwei Männer, eine Frau) stammen aus Syrien, Afghanistan und dem Iran und weisen unterschiedliche Deutschkenntnisse auf: Während der Geflüchtete aus Syrien auf Deutsch auf C1-Niveau sprachhandeln kann, verfügen die beiden anderen über Deutschkenntnisse auf A2-Niveau.

In Bezug auf die zentralen Fragen bezüglich der gegenseitigen Verständigung und der Sprachvermittlung konnten wir im Rahmen unserer Ethnografie drei prototypische Praktiken feststellen: a) „kaum Verständnissicherung und Sprachvermittlung", b) „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung" und c) „systematische Verständnissicherung und Sprachvermittlung".

a) „kaum Verständnissicherung und Sprachvermittlung"

In unseren Daten stehen die von uns begleiteten Maßnahmen in der Holz- und Metallbranche prototypisch für die Fälle, in denen die Ausbilder „kaum Verständnissicherung und Sprachvermittlung" betreiben. Beide Praktika fanden im Rahmen der Maßnahme „Perspektive für Flüchtlinge Plus" (kurz „PerF Plus") statt, die 2015 von der Bundesagentur für Arbeit in Bayern konzipiert wurde. Die von uns begleiteten Maßnahmen wurden 2016 durchgeführt. Entgegen der Konzeption der Bundesagentur, nach der an solchen Maßnahmen Geflüchtete teilnehmen sollten, die zuvor einen Integrationskurs absolviert haben, hatte nur einer der 13 Teilnehmer zuvor einen Sprachkurs besucht. Die Ausbilder waren davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden mindestens über ein B1-Deutschniveau verfügen würden.

Insbesondere aufgrund der inkongruenten Erwartungshaltung und weil die Ausbilder auf diese Situation nicht vorbereitet waren, weisen ihre Instruktionen am Arbeitsplatz oft ein mangelndes *recipient design* (Sacks et al. 1974) auf. Sie sind häufig syntaktisch und turn-strukturell zu komplex, vom Vokabular her zu anspruchsvoll und insbesondere zu fachsprachlich formuliert. Ihre Instruktionen sind in der Regel zu implizit und indexikalisch, es fehlt eine grundlegende Darstellung der Aufgabenstrukturen. Außerdem prüfen die Ausbilder kaum das Verstehen der Praktikanten. Verstehensprobleme werden oft nur zufällig, durch offensichtlich unpassende Reaktionen des Gegenübers sichtbar (Cindark i. Dr.). Da die Ausbilder weder die sprachlichen Vorkenntnisse der Geflüchteten zu eruieren versuchen, noch während des Vermittlungsdiskurses didaktische Fragen stellen, bleibt in vielen Interaktionen weitgehend im Dunkeln, was verstanden wurde. Dass das Verstehen und damit auch das

Lernen nicht erfolgreich waren, stellt sich so zumeist erst viel später heraus, was dann dazu führt, dass insbesondere Instruktionen umfassend wiederholt werden müssen oder gar die Vermittlung im Ganzen scheitert. Ebenso wird es von den Ausbildern nicht beachtet, dass einer der Geflüchteten über gute Deutschkenntnisse verfügt und entsprechend systematisch als Dolmetscher für andere eingesetzt werden könnte (Deppermann/Cindark 2018: 252–268).

b) „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung"

Den prototypischen Fall der „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung" stellt in unseren Daten das Projekt dar, in dem drei Geflüchtete zu MediengestalterInnen ausgebildet werden. Wie eingangs erwähnt, besitzt nur einer der drei geflüchteten Auszubildenden Deutschkompetenzen auf C1-Niveau, die Kenntnisse der beiden anderen gehen nicht über das A2-Niveau hinaus. So kommt es auch in diesem Kontext immer wieder zu gegenseitigen Verständnisproblemen, worauf die betrieblichen Ausbilder sehr unterschiedlich reagieren: In manchen Fällen werden die sprachlichen Verstehensprobleme gar nicht erkannt und bearbeitet. In anderen Situationen werden sie erkannt, aber nicht weiter bearbeitet. Und schließlich haben wir in unseren Daten eine Reihe von Interaktionen, in denen die betrieblichen Ausbilder reaktiv oder proaktiv auf (mögliche) Verstehensprobleme Bezug nehmen und neben Verständnissicherung auch Sprachvermittlung betreiben (z.B. durch Korrektur von Fehlern, Formulierung von Synonymen für unbekannte Wörter, Paraphrasierung von Redewendungen etc.). Da die sprachliche Handlungsweise der Ausbilder aber nicht rekurrent ist und keine Systematik erkennen lässt, betrachten wir diese ab und zu vorkommenden Verstehens- und Vermittlungspraktiken als prototypische Fälle von „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung". Nach unseren Ethnografien und Beobachtungen sind diese Praktiken in der Arbeitswelt sehr oft anzutreffen. So kann man z.B. alle Betriebspraktika von studierenden Geflüchteten, die wir in unserer longitudinalen Studie begleitet haben und auf die wir in 3.2 ausführlicher eingehen, ebenfalls in diese Gruppe einzuordnen (Cindark/Overath 2021).

c) „systematische Verständnissicherung und Sprachvermittlung"

Den Prototyp für eine „systematische Verständnissicherung und Sprachvermittlung" am Arbeitsplatz stellt in unseren Daten eine im Rhein-Neckar-Raum durchgeführte Qualifizierungsmaßnahme in der

Gastronomiebranche dar. Im Gegensatz zu den von der Bundesagentur organisierten „PerF Plus“-Maßnahmen geht diese Maßnahme auf die Selbstinitiative eines engagierten Gastronomen zurück, der auch schon in Lateinamerika ähnliche Kurse durchgeführt hat und der neben seiner Muttersprache Deutsch auch Englisch und Spanisch beherrscht. An dieser zweimonatigen Maßnahme nahmen insgesamt zwölf Geflüchtete teil, von denen nur drei zuvor einen Integrationskurs besucht hatten. So kommt es auch im Rahmen dieser Maßnahme häufig zu Situationen, in denen sich die Interaktanten nicht verstehen. Aber der Ausbilder benutzt im Gegensatz zu den Ausbildern von „PerF Plus“ ein breites Repertoire an sprachlich-kommunikativen Strategien, um mit Verständigungsproblemen umzugehen.

In der Regel schafft es der Ausbilder, seine Instruktionen mit passgenauem Adressatenzuschnitt zu formulieren: Wichtige Begriffe hebt er durch verlangsamtes Sprechtempo, Lautstärke, Fokusakzente und Pausen vor und nach der fokussierten Stelle hervor (Deppermann/Cindark 2018: 272). Seine Formulierungsweise ist durch klare Turnstrukturierung mit einfacher Syntax und eine klare Kategorisierung und Explikation der zu vollziehenden Handlungen charakterisiert. Verstehensunterstützend setzt er außerdem eindeutige Zeigegesten und illustrative Gesten ein (Cindark 2019). Auf Verstehensprobleme der Praktikanten wie ausbleibende Handlungsdurchführung reagiert er mit Selbstreformulierungen und Nachfragen. Oft im Anschluss an Ab- und Nachfrage-Sequenzen, wenn die Teilnehmer die Antwort nicht liefern, aber nicht selten auch proaktiv greift der Ausbilder zur Verständnissicherung neben gestischen Mitteln vor allem auf Paraphrasierungen und die Zerlegung der Instruktion in einzelne Schritte und minimale Turnkonstruktionskomponenten zurück (ibid.). Gerade in beruflichen Kontexten, in denen das Erlernen von Fachvokabular unumgänglich ist, ist die Umschreibung und Erklärung von fachsprachlichen Ausdrücken mit einfachen Alltagsbegriffen eine hilfreiche und effektive Methode (cf. Svennevig et al. 2017).

Darüber hinaus betreibt der Ausbilder neben Fachausbildung auch Sprachvermittlung. Er nutzt nahezu jede Gelegenheit (z.B. beim Kochen, Spülen etc.), den Flüchtlingen relevantes (Fach-)Vokabular beizubringen oder, falls es schon eingeführt war, abzufragen (Cindark/Overath 2021). Die didaktischen Fragen dienen dem Ausbilder systematisch dazu, das Vorwissen und das Verstehen der Praktikanten zu prüfen. Da bei der

Beantwortung der Fragen häufig artikulatorische Schwierigkeiten zu beobachten sind, wiederholt er die didaktisch abgefragten, für den jeweiligen Arbeitszusammenhang zentralen Ausdrücke langsam und standardnah und animiert so die Teilnehmer zur Einübung der Aussprache. Die sprachdidaktischen Sequenzen nehmen ebenso wie die didaktischen Strategien der Fachvermittlung ihren Ausgangspunkt stets bei grundlegenden praktischen Aufgaben, auf die sie immer wieder zurückbezogen werden. Das Sprachenlernen bleibt daher nicht abstrakt, sondern wird an die fachlichen Ausbildungserfordernisse und die praktischen, unmittelbar im Anschluss umzusetzenden Handlungen der Praktikanten angebunden.

Schließlich nutzt der Ausbilder die fortgeschrittenen Deutschkenntnisse einiger Teilnehmer, um auch anderen Teilnehmern durch systematische Übersetzungen wichtige Inhalte des Kurses zukommen zu lassen. Ebenso nutzt er sehr effektiv die Ressource seiner eigenen Mehrsprachigkeit. Da der Ausbilder über gute Kenntnisse im Spanischen und Englischen verfügt, wechselt er adressatenspezifisch in diese Sprachen, um einzelnen Teilnehmern, die auch Kompetenzen in diesen Sprachen besitzen, verstehensförderliche Übersetzungen anzubieten (Deppermann/Cindark 2018: 269–282). Da der Ausbilder all diese Praktiken rekurrent und nicht nur singulär und reaktiv zeigt, betrachten wir sein kommunikatives Handeln als einen prototypischen Fall für „systematische Verständnissicherung und Sprachermittlung“ am Arbeitsplatz (Cindark/Overath 2021).

3.2 Langzeitstudie zu Betriebspraktika von studierenden Geflüchteten

Die Integration in die Arbeitswelt wurde auf die große Fluchtmigration im Jahr 2015 hin für Geflüchtete auch von Bildungseinrichtungen wie Hochschulen begünstigt. Durch vereinfachte Aufnahmebedingungen konnten mehr Geflüchtete einen Studienplatz an einer Hochschule bekommen und so einen Grundstein für ihre Integration in die Berufswelt legen. Im Rahmen von Praktika ist es ihnen währenddessen zudem möglich, Praxiserfahrung zu sammeln und Einblicke in verschiedene Unternehmen zu gewinnen. In unserem Projekt haben wir sieben Geflüchtete, die an einer anwendungsorientierten Hochschule ein Studium aufgenommen haben, seit 2016 bis zu drei Jahren ethnografisch begleitet. Die hierbei entstandenen Audio- und Videoaufnahmen wurden dahingehend gesprächsanalytisch untersucht, wie

die Geflüchteten sprachlich und kommunikativ in die institutionelle Kommunikation integriert werden und sich selbst integrieren (Overath i.Dr.).

Eine wichtige Voraussetzung für die Integration in Interaktionen ist die Herstellung von Intersubjektivität und Verstehen im Kommunikationsprozess. Aus diesem Grund liegt der Fokus dieser Teiluntersuchung im Projekt auf der Herstellung und Sicherung von Verstehen als reziprokem Prozess in solchen L1–L2-Interaktionen. Während die Verstehensprozesse in Kapitel 3.1 mit Fokus auf den sprachlich-kommunikativen Praktiken der Ausbilder betrachtet wurden, wird in diesem Abschnitt das Sprachverhalten der Geflüchteten untersucht. Für sie ist nicht nur das fachliche Wissen, sondern vor allem auch die Sprachkompetenz, die sie in ihrer Rolle als L2-Sprecher erwerben und anwenden müssen, von hoher Relevanz für einen ergebnisreichen Abschluss ihrer Praktika und eine erfolgreiche Integration in die Unternehmenswelt.

Eine von vielen Praktiken, Verstehen und Intersubjektivität herzustellen, zu sichern und so nicht nur Nicht- und Missverstehen entgegenzuwirken, sondern auch das hierbei vermittelte Wissen zu festigen und den *common ground* (Clark/Schaefer 1989) der Gesprächsteilnehmer zu erweitern, ist der Reparaturmechanismus im Gespräch. Aus diesem Grund wurden in diesem Teilprojekt Reparatur-Sequenzen untersucht, um herauszufinden, welche Schwierigkeiten L1- und L2-Sprecher bei der Sprachproduktion und -rezeption in der Interaktion miteinander haben, wie sie diese anzeigen und beheben und wie sich dies bei den L2-Sprechern im Laufe der Zeit verändert, d.h., welche Kompetenzen sie mit der Zeit diesbezüglich erwerben.

Im Anschluss an die Forschung von Schegloff, Jefferson und Sacks (1977) gehören Reparaturen heute zu den am ausführlichsten untersuchten Praktiken der Konversationsanalyse. Dabei stehen zum einen die Struktur von Reparaturen und Reparatursequenzen sowie ihre Einbettung in die Interaktion (z.B. Schegloff 1987, Pfeiffer 2015) und zum anderen die Interpretationen der Teilnehmer bzgl. der Probleme und die Intersubjektivität (z.B. Drew 1997, Kurhila 2006, Couper-Kuhlen/Selting 2018) im Vordergrund. Obwohl die meisten Studien L1-L1-Interaktionen verschiedenster Sprachen untersuchen (z.B. Jefferson 1974, Hayashi/Hayano 2013, Dingemanse/Torreira/Enfield 2014), nehmen auch Studien zu Reparaturen in L1–L2-Interaktionen immer weiter zu (z.B., Kurhila 2006, Svennevig et al. 2017). Dabei entstammt das meiste Material Alltagsgesprächen; nur

wenige Studien schließen auch institutionelle Kommunikation mit ein (z.B. Kurhila 2006, Park 2007) – davon keine in Unternehmen. Die hier vorliegende Studie ergänzt somit die Forschung zu Reparaturen in institutionellen L1–L2-Interaktionen um die Diskurstypen „Arbeitsbesprechungen", „Mitarbeitergespräche", „Supervisionen" und „berufliche Ausbildung". Neben der Fokussierung des Sprachgebrauchs der L2-Sprecher wird in der longitudinalen Studie v.a. die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz untersucht.

Ein Beispiel für eine solche Entwicklung soll im Folgenden aufgezeigt werden. Die Gesprächsausschnitte sind den Aufnahmen des Geflüchteten Fadi (FA) entnommen. Zu Beginn der Aufnahmen ist der 24-jährige Syrer bereits drei Jahre in Deutschland und verfügt über Deutschkenntnisse auf B1-Niveau. Sein Praktikum absolviert er in der IT-Abteilung eines Dienstleistungsunternehmens. Hier stellt er in regelmäßigen Abständen seinem Betreuer seine geleistete Arbeit in einer Präsentation vor. Aus einer solchen entstammt der erste Ausschnitt zu Beginn des Praktikums. Zudem nimmt er mit einem anderen Flüchtling zusammen an Supervisionen teil, in denen mit einer *Human-Resources*-Mitarbeiterin Probleme und Unsicherheiten geklärt werden. Der zweite Ausschnitt stammt aus der vorletzten Supervision nach einem Jahr und fünf Monaten am Ende seines Arbeitsverhältnisses. Die Entwicklung wird in diesem Beispiel mit Fokus auf die metakommunikativen Reparaturmarker dargestellt; mit ihnen verfügt der Sprecher über eine metapragmatische Initiierungsressource, mit der er seinen eigenen Sprachgebrauch thematisieren und somit das jeweilige Reparandum explizit machen kann (Pfeiffer 2015: 293). Sie helfen also dabei, dem Gesprächspartner anzuzeigen, dass ein Problem vorliegt, worin es besteht und dass eine Reparatur stattfindet, die – im Gegensatz zur Ursprungsäußerung – gültig ist. Kurz gesagt: Sie zeigt dem Gesprächspartner explizit an, wie er die Äußerung zu verstehen hat.

Zu Beginn von FAs Praktikum ist sein Gebrauch an metakommunikativen Reparaturmarkern rar und relativ einseitig. So lässt sich in der Anfangsphase ausschließlich die metakommunikative Reparaturinitiierung „ich meinte XY" finden, wie in Beispiel (1) aus einem Präsentationsgespräch, in dem FA seinem Betreuer Simon (SI) eine neue Version seiner Programmierung vorstellt.

(1) java klassen (FA_Präsentation 17.10.17; 05:54-06:06)

12 **FA** wenn **DIEse nEUe version-**
13 **also ich meine die java klassen nicht f (.) nIcht funktioNIERen.**
14 (0.64)
15 DANN:-
16 (1.16)
17 habe ich AUCH,
18 (0.42)
19 diese ex em el (.) seite die klAssische ex em el ART und weise vorbereitet;

FA beginnt seinen Konditionalsatz mit „wenn DIEse nEUe version-“ (12), bricht ihn dann aber ab und leitet mit „also ich meine“ eine selbstinitiierte Selbstreparatur ein. Diese Reparatur findet durch eine Substitution des Reparandums „DIEse nEUe version“ (12) durch „die java klassen“ (13) statt. Mithilfe der Nennung der Java-Klassen präzisiert FA inhaltlich das Subjekt: Die Java-Klassen sind Bestandteil der von ihm programmierten, neuen Version. Er befürchtet somit nicht, dass die neue Version generell nicht funktioniert, was verschiedene Ursachen haben kann, sondern sieht explizit die Java-Klassen als kritischen Bestandteil an. Der Reparaturmarker „also“ verweist somit auf eine folgende Präzisierung und hat folglich die Bedeutung „genauer gesagt“. Das hieran anschließende „ich meine“ verdeutlicht zudem, dass es FAs Gedankengang ist, der hier ausgedrückt wird – und zwar derselbe wie in der Ursprungsäußerung. Zusammengenommen wird hier also eine Äußerung FAs konkretisiert.

Diese Präzisierung ist insbesondere in diesem Kontext wichtig, da die Verwendung von Java-Klassen in FAs Programmierung kein Wissen des *common grounds* sind, sondern eine neue Information darstellen. Da der Betreuer SI aber selber Programmierer ist und daher über Wissen zu Javaklassen verfügt, ist es für FA wichtig, an dieser Stelle eine detailliertere Beschreibung zu liefern. Er formuliert hier somit im *recipient design*, indem er seine Reparatur fachlicher gestaltet.[1] Zudem stellt FA sich somit

1 Das bedeutet nicht, dass fachliche Ausdrucksweisen immer dem *recipient design* entsprechen. Auch das Gegenteil, nämlich die oberflächlichere Erklärung,

auch als fachlich kompetent dar: Zwar ist er sich bewusst darüber, dass die neue Version nicht funktionieren könnte, er weiß aber auch, welche Ursache dies haben kann. Im daran anschließenden Hauptsatz des Konditionalsatzes fügt er zudem die Problemlösung für das Eintreten dieses Falles aus, nämlich, dass er „diese ex em el (.) seite die klAssische ex em el ART und weise vorbereitet;“ (19) hat. Wie FA als L2-Sprecher und Programmierer von seinen Gesprächspartnern angesehen wird, kann er demnach durch den bedachten Gebrauch seiner Sprache beeinflussen (Hall 1999: 151).

FA reflektiert also schon zu Beginn seines Praktikums über die Passung seiner Aussagen hinsichtlich des Wissens des Gesprächspartners. Ist diese nicht gegeben, repariert er seine Ursprungsäußerung, indem er sie z.B. durch eine Substitution präzisiert. Damit erleichtert er seinem Gesprächspartner, die Reparatur zu erkennen, und beugt so möglichen Missverständnissen vor. Hierfür benutzt er schon zu Anfang die expliziteste Reparaturinitiierung: den Metakommentar. Den zweigliedrigen Metakommentar „ich meine“, der hier noch um den Inferenzmarker „also“[2] ergänzt wird, benutzt FA in der Anfangsphase wiederholt als Reparaturinitiierung. Andere metasprachliche Reparaturmarker lassen sich anfangs jedoch nicht finden. Erst im Laufe der Zeit macht er Gebrauch von vielfältigeren metasprachlichen Reparaturinitiierungen. Neben ihrer Vielfalt werden die Reparaturen zum Ende seines Praktikums auch komplexer. Diese Komplexität, in der FA zum Ende seines Arbeitsverhältnisses sein Problem thematisieren und die Durchführung einer Reparatur verdeutlichen kann, zeigt folgender Ausschnitt (2) einer Supervision, in der sich FA bei der *Human-Resources*-Mitarbeiterin Sabine (SA) über das Vorgehen der Krankenkassen informiert:

---

kann im Hinblick auf das *recipient design* formuliert worden sein (Nguyen 2011: 197), so z.B., wenn der Gesprächspartner nicht vom Fach ist und detaillierte Beschreibungen evtl. nicht versteht.

2 Zu „also“ als Inferenzmarker cf. Deppermann/Helmer (2013).

(2) vielleicht ist die frage nicht KLA:R (FA_ HR-KG 16.03.2018; 37:09–37:34)

206	**FA**	äh: ich habe eine frage bezuglich (.) der (.) KRANkenkasse;
207		(0.36)
208		**was:: (.) also WIE nimmt der krankenkasse normalerweise in deutschland von der werkstudenten:–**
209		**(0.36)**
210		**äh–**
211		**(1.14)**
212		**die (.) oder wie MACHT (.) die krankenkasse die abrechnung,**
213		**(0.74)**
214		**äh:::–**
215		**(1.0)**
216		**vielleicht ist die frage nicht KLA:R;**
217		ich–
218		(0.36)
219		m:ochte nur wissen WIE:–
220		(1.5)
221		also–
222		(2.04)
223		**wie rechnen sie das AB?**

Bereits die Einleitung des Themas wird von FA metakommunikativ mit „äh: ich habe eine frage bezuglich (.) der (.) KRANkenkasse;“ (206) formuliert. Die Frage selbst beginnt er zunächst mit „was::“ (208), repariert das Interrogativpronomen dann aber nach einer kurzen Pause, eingeleitet durch „also“, zu „wie“ und zeigt durch seine starke Akzentuierung letzteres Interrogativpronomen als Reparans (cf. Pfeiffer 2015) an. Die hiermit eingeleitete Frage „WIE nimmt der krankenkasse normalerweise in deutschland von der werkstudenten:– (0.36) äh– (1.14) die“ weist zum Ende hin einige Disfluenzmarker auf und zeigt somit Schwierigkeiten des Sprechers bei der Fortführung der Äußerung. Daraufhin bricht FA diese ab und initiiert mit „oder“ eine Rephrasierung, die allgemeiner formuliert ist. Doch auf die Rephrasierung „MACHT (.) die krankenkasse

die abrechnung," (212) erfolgt keine Antwort. Stattdessen entsteht eine kurze Pause (213), in der FA seinen Blick von SA abwendet und mit „äh:::–" (214) ansetzt. Hierauf erfolgt erneut eine Pause (215), die von der Gesprächspartnerin ebenfalls nicht zur Beantwortung oder Formulierungshilfe bzw. Reparaturinitiierung genutzt wird. Das kann jedoch mit dem abgewendeten Blick FAs begründet werden, da er so andeutet, dass er die Formulierungsschwierigkeiten selber überwinden möchte. So kommuniziert er zuerst die von ihm erkannte Problemquelle durch den Metakommentar: „vielleicht ist die frage nicht KLA:R;" (216). Hierdurch stellt er zum einen die gesamte vorherige Frage als Reparandum (Levelt 1983) heraus und zum anderen weist er auf eine folgende Reparatur hin. Auch diese initiiert er metakommunikativ, indem er „ich– (0.36) m:ochte nur wissen" der darauffolgenden Frage „WIE:– (1.5) also– (2.04) wie rechnen sie das AB?" (219–223) voranstellt.

In dieser Sequenz betreibt FA also viel Reformulierungsaufwand, den er metakommunikativ auch als solchen kennzeichnet. Hierbei werden seine Bemühungen sichtbar, seine Frage so zu formulieren, dass sie von den Rezipienten verstanden wird. Bereits in der ersten Äußerung erschweren die zahlreichen Häsitationen, Satzabbrüche, Satzneuanfänge, Einschübe, Reparaturen und Reformulierungen das Verstehen des semantischen Bezugs der Frage FAs. Dass die Frage nicht leicht verständlich ist, erkennt auch FA als Problematik seiner Äußerung und teilt es seiner Gesprächspartnerin mit, womit er auch seine anschließende Reformulierung begründet. Der hier geäußerte metakommunikative Kommentar zeigt Gesprächspartnern an, was der Sprecher in dem Moment macht, was er machen wird und was seine Intentionen sind, und gehört somit wie auch alle nicht-metakommunikativen Displays zu „the very essence of interactional development over time" (Pekarek Doehler/Pochon-Berger 2015: 263).

Im Laufe seines Arbeitsverhältnisses in der Firma entwickeln sich also die metakommunikativen Reparaturinitiierungen FAs weiter. Während sie schon anfangs als „additional proof of a high level of awareness" (Roehr-Brackin 2014: 34) auftreten, werden sie zunehmend vielfältiger und komplexer: So treten sie zunächst in Minimalform als „ich meinte xy" auf. Im Laufe der Zeit variiert ihre sprachliche Form aber zunehmend. Hierbei sind insbesondere zum Ende hin komplexere metakommunikative Strukturen als Reparaturinitiierungen zu finden. FA entwickelt diesbezüglich also

nicht nur ein größeres Repertoire, sondern auch eine Kompetenz hinsichtlich der kontextuellen (vielseitigeren) Nutzung und komplexeren Strukturierung sowie der expliziten Thematisierung seines Sprachgebrauchs.

An diesem Beispiel wird eine zunehmende Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch FAs deutlich, die zur Vielfältigkeit, Komplexität, Berücksichtigung des *recipient designs* sowie der Anwendung weiterer Funktionen führt. So ist bei ihm zunächst eine Zunahme der Vielfältigkeit einzelner Reparaturpraktiken zu erkennen – seien es die verschiedenen sprachlichen, nicht-sprachlichen, aus neuem Sprachmaterial oder aus wiederverwendetem Sprachmaterial bestehenden Reparaturmarker und ihre Kombinationen oder explizit die metasprachlichen Kommentare, für die er mehr Gebrauchsmöglichkeiten erwirbt und die somit die Reparaturinitiierungen vielfältiger machen, oder die Vielfalt der reparierten Äußerungsteile, z.B. ihre Wortarten, ihre Länge etc. Mit der steigenden Vielfalt geht auch eine zunehmende Komplexität der Reparatursequenzen einher. So können einzelne Aspekte innerhalb der Reparatursequenz wie z.B. Modalitätsausdrücke, metasprachliche Reparaturmarker und Präzisierungen, aber auch die Reparaturen selbst komplexer sein. In letzterem Fall werden dann Reparaturen durchgeführt, für die detailliertes Sprachwissen, größerer Planungs- und /oder Formulierungsaufwand vorausgesetzt wird.

Die Entwicklung der Sprachkompetenz lässt sich auch daran erkennen, dass FA mit der Zeit stärker und vielfältiger im *recipient design* formuliert, z.B. durch die verstärkte Nutzung von Reparaturinitiierungen allgemein und ihre Verstärkung durch die Kombination mehrerer Reparaturmarker, z.B. der Verwendung von prä- und postpositionierten Ankern (Pfeiffer 2015) in derselben Reparatursequenz. Der L2-Sprecher achtet so auf die verständliche formale Überlieferung seines Äußerungsinhalts. Was den Inhalt selbst betrifft, versucht er diesen verstärkt mithilfe von Elaborierungen und Präzisierungen zu konkretisieren, wobei er das (Fach-)Wissen des Gesprächspartners, den *common ground* und die Erwartungen, die der Rezipient an ihn hat, beachtet. Neben der Wahl der Formulierungen im *recipient design* wählt FA zum Ende seines Arbeitsverhältnisses hin auch vermehrt Formulierungen, die verschiedene mögliche Problemquellen beseitigen und somit mehrere Funktionen erfüllen, wodurch sie den Verstehensprozess beschleunigen und möglichen Folgereparaturen und längeren Reparatursequenzen vorbeugen können.

Diese Veränderungen zeigen die Weiterentwicklung der interaktionalen Kompetenz, die im Laufe der Zeit immer mehr zur einfacheren, weniger komplexen Herstellung von Verstehen und Intersubjektivität in der Interaktion beiträgt. Durch zunehmend bessere Verständigung integriert der L2-Sprecher sich selbst immer mehr in die Interaktionen und somit in seine Arbeitsteams. Dies zeigt, dass sprachliche und interaktionale Kompetenz einen großen Beitrag zur Integration leisten. Mit der longitudinalen Studie konnten Einblicke in die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz in der institutionellen Kommunikation während des jeweiligen Aufnahmezeitraums von drei bis hin zu 13 Monaten gewonnen werden. Die Langzeitstudie zeigt zum einen, dass der Prozess der Verstehensherstellung und -sicherung ein mutualer Prozess ist, der von den L1- und den L2-Sprechern gemeinsam durch zum Teil gleiche, zum Teil aber auch andere Praktiken vollzogen wird. Zum anderen entwickeln die L2-Sprecher eben diese Praktiken weiter, was eine stetige Erweiterung der interaktionalen Kompetenz und mit ihr einhergehend eine zunehmende (Möglichkeit der) Integration in die Arbeitsteams und Berufswelt aufzeigt.

4. Schluss

In unserem Projekt untersuchen wir die ersten wichtigen Etappen der sprachlich-kommunikativen Integration der Geflüchteten in die hiesige Arbeitswelt. Unsere IDS-Goethe-Sprachstandserhebung hat ergeben, dass nur 6,8 % der Zugewanderten nach einem Integrationskurs das Zielniveau B1 schaffen. Das ist ein ernüchterndes Ergebnis, das einerseits darauf verweist, dass eventuell die Erwartungshaltung eine falsche ist und das Sprachniveau A2 eine viel realistischere Erwartung an die Teilnehmenden der Integrationskurse darstellt. Andererseits unterstreicht es die erwartbaren sprachlichen Probleme der Geflüchteten zu Beginn ihres Arbeitslebens in Deutschland.

Unsere ethnografischen Begleitstudien zu mehreren Qualifizierungsmaßnahmen und der dualen Berufsausbildung von drei Geflüchteten zu MediengestalterInnen haben gezeigt, dass die Betriebe unterschiedlich gut darauf vorbereitet sind, die Verständigung am Arbeitsplatz und den Spracherwerb der Geflüchteten zu unterstützen. Häufig ist zu beobachten, dass die Ausbildenden in Lehr-Lern-Interaktionen mit Sprachlernern

überfordert sind und neben der Fachvermittlung kaum oder nur ad-hoc Sprachvermittlung betreiben. In einigen anderen Fällen gelingt es aber den Ausbildern, die Herausforderungen zu meistern und systematisch das gegenseitige Verstehen sicherzustellen und neben der Fachvermittlung auch Sprachvermittlung zu betreiben.

Und schließlich zeigt unsere längsschnittliche Studie zu Betriebspraktika von studierenden Flüchtlingen, dass auch der untersuchte Geflüchtete sich am Prozess der Verstehensherstellung beteiligt, indem er insbesondere adressatengerecht und hiermit einhergehend situationsbezogen kommuniziert. Die Beteiligung an dieser hängt dabei von der interaktionalen Kompetenz ab, die sich im mutualen Prozess der Verstehensherstellung entwickelt und wiederum auf diese auswirkt. So gelingt dem L2-Sprecher eine zunehmende Integration in die Interaktionen und Arbeitsteams.

5. Literaturverzeichnis

Brücker, Herbert/Croisier, Johannes/Kosyakova, Yulixa/Kröger, Hannes/Pietrantuono, Giuseppe/Rother, Nina/Schupp, Jürgen, 2019: „Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung – Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung“. *IAB-Kurzbericht* 3/2019, http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb0319.pdf (letzter Zugriff 12.11.2020).

Cindark, Ibrahim, in Druck: “Linguistic Encoding and Decoding in Workplace Interactions Between Refugees and German Instructors”. In: Kardanova-Biryukova, Ksenia (ed.): *Linguistic Encoding/Decoding in Global Contexts, Selected Papers of the 54nd Linguistics Colloquium in Moscow (2019)*. Peter Lang: Frankfurt a.M.

Cindark, Ibrahim, 2021: „Welches Sprachniveau erreichen die Migranten und Migrantinnen am Ende der allgemeinen Integrationskurse?“ In: Freudenberg-Findeisen, Renate/Harsch, Claudia/Middeke, Annegret/Wegener, Anke (Hrsg.): *Zur gesellschaftlichen Integration neu Zugewanderter – eine Bilanz*. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Universitätsverlag: Göttingen, 37–54.

Cindark, Ibrahim, 2019: „Kommunikative Praktiken der Verständigung in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen mit Flüchtlingen“. In: Strässler, Jürg (Hrsg.): *Sprache(n) für Europa. Mehrsprachigkeit als Chance/Language(s) for Europe. Multilingualism as a Chance. Auswahl an Beiträgen des 52. Linguistischen Kolloquiums in Erlangen (2017)/*

Selected Papers of the 52nd Linguistics Colloquium in Erlangen (2017). Peter Lang: Frankfurt a.M., 37–52.

Cindark, Ibrahim/Deppermann, Arnulf/Hünlich, David/Lang, Christian/Perlmann-Balme, Michaela/Schöningh, Ingo, 2019: *Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis.* Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: Mannheim, http://dib.ids-mannheim.de/fileadmin/dateien/pdfs/Cindark_et_al__2019__Perspektive_Beruf.pdf (letzter Zugriff 13.11.2020).

Cindark, Ibrahim/Hünlich, David, 2019: „Integrationskurse auf dem Prüfstand. Studie zu mündlichen Kompetenzen der Teilnehmenden von Integrationskursen". *Sprachreport* 4/2019, 18–25.

Cindark, Ibrahim/Overath, Santana, 2021: „Praktiken der Sprachvermittlung am Arbeitsplatz." In: Sander, Isa-Lou/Efing, Christian (Hrsg.): *Der Betrieb als Sprachlernort*. Narr Verlag: Tübingen, 81–105.

Clark, Herbert H./Schaefer, Edward F., 1989: „Contributing to Discourse". *Cognitive Science* 13, 259–294.

Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret, 2018*: Interactional Linguistics. Studying Language in Social Interaction.* Cambridge University Press: Cambridge.

Deppermann, Arnulf (2000): „Ethnographische Gesprächsanalyse: Zum Nutzen einer ethnographischen Erweiterung für die Konversationsanalyse". *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1. Verlag für Gesprächsforschung: Mannheim, 96–124.

Deppermann, Arnulf/Cindark, Ibrahim, 2018: „Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen: Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge". *Deutsche Sprache* 3/2018. Erich Schmidt: Berlin, 245–288.

Deppermann, Arnulf/Cindark, Ibrahim/Overath, Santana, 2018: „Einleitung zum IDS-Projekt ‚Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen'". *Deutsche Sprache* 3/2018. Erich Schmidt: Berlin, 193–208.

Deppermann, Arnulf/Helmer, Henrike, 2013: „Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann*". *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 32(1). De Gruyter: Berlin/Boston, 1–40.

Dingemanse, Mark/Torreira, Francisco/Enfield, Nick J., 2014: „Formats for Other-Initiation of Repair Across Languages. An Exercise in Pragmatic Typology“. In: Nikolaeva, Irina (ed.): *Linguistic Typology*. (Critical Concepts in Linguistics 4) Routledge: London, 322–357.

Drew, Paul, 1997: „'Open' Class Repair Initiators in Response to Sequential Sources of Troubles in Conversation.“ *Journal of Pragmatics* 28, 69–101.

Hall, Joan K., 1999: „A Prosaics of Interaction. The Development of Interactional Competence in Another Language“. In: Hinkel, Eli (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press: Cambridge, 137–151.

Hayashi, Makoto/Hayano, Kaoru, 2013: „Proffering Insertable Elements: A Study of Other-initiated Repair in Japanese“. In: Hayashi, Makoto/Raymond, Geoffrey/Sidnell, Jack (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. (Studies in Interactional Sociolinguistics 30). Cambridge University Press: Cambridge, 293–321.

Hünlich, David/Wolfer, Sascha/Lang, Christian/Deppermann, Arnulf, 2018: *Wer besucht den Integrationskurs? Sprachliche und soziale Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten*. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: Mannheim, https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich_etal_Wer_besucht_den_Integrationskurs_2018.pdf (letzter Zugriff 13.11.2020).

Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017, Referat Statistik, Referat 82A, Referat 82D des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, 2018, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2017-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob =publication File &v=5 (letzter Zugriff 13.11.2020).

Jefferson, Gail, 1974: „Error Correction as an Interactional Resource“. *Language in Society* 3(2), Cambridge University Press: Cambridge, 181–199.

Kommunale Bildungskoordination, 2017: *Perspektiven für Flüchtlinge – PerF*, http://bildungskoordination-wuerzburg.de/wp-content/uploads/2018/03/Perspektiven-für-Flüchtlinge.pdf (letzter Zugriff 13.11.2020).

Kurhila, Salla, 2006: *Second Language Interaction*. (Pragmatics & beyond: New series 145). Benjamins: Amsterdam et al.

Levelt, Willem, 1983: „Monitoring and Self-repair in Speech“. *Cognition* 14, 41–104.

Nguyen, Hong T., 2011: „Achieving Recipient Design Longitudinally: Evidence from a Pharmacy Intern in Patient Consultations“. In: Hall, Joan K./Hellermann, John/Pekarek Doehler, Simona (eds.): *L2 Interactional Competence and Development*. Multilingual Matters: Bristol, 173–205.

Overath, Santana, in Druck: „Interaktionskompetenz im Ausbildungskontext. Eine Untersuchung der Reparaturpraktiken von Geflüchteten in betrieblichen Gesprächen und ihre longitudinale Entwicklung.“ Dissertation. Winter: Heidelberg.

Park, Innhwa, 2007: „Co-construction of Word Search Activities in Native and Non-native Speaker Interaction.“ *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 7(2), 1–23.

Pekarek Doehler, Simona/Pochon-Berger, Evelyne, 2015: „The Development of L2 Interactional Competence: Evidence from Turn-taking Organization, Sequence Organization, Repair Organization and Preference Organization“. In: Cadierno, Teresa/Eskildsen, Søren (eds.): *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. De Gruyter: Berlin/Boston, 233–270.

Pfeiffer, Martin, 2015: *Selbstreparaturen im Deutschen. Syntaktische und interaktionale Analysen*. (Linguistik – Impulse & Tendenzen 68). De Gruyter: Berlin/Boston.

Rocca, Lorenzo/Carlsen, Cecile H./Deygers, Bart, 2020: „Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities“. *Report on the 2018 Council of Europe and ALTE Survey on Language and Knowledge of Society Policies for Migrants*, https://biblio.ugent.be/publication/8645967/file/8655364.pdf (letzter Zugriff 12.11.2020).

Roehr-Brackin, Karen, 2014: „Repository: Explicit Knowledge and Processes from a Usage-Based Perspective: The Developmental Trajectory of an Instructed L2 Learner“. *Language Learning* 64, 1–61, https://core.ac.uk/download/pdf/ 194087087.pdf (letzter Zugriff 12.11.2020).

Sacks, Harvey /Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail, 1974: „A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation“. *Language* 50, 696–735.

Schegloff, Emanuel A., 1987: „Recycled Turn Beginnings: A Precise Repair Mechanism in Conversation's Turn-taking Organization". In: Button, Graham/Lee, John R. E. (eds.): *Talk and Social Organisation*. Multilingual Matters: Clevedon, 70–85.

Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey, 1977: „The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation". *Language* 53, 361–382.

Schroeder, Christoph/Zakharova, Natalia, 2015: „Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick". *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* (ZAR) 8, 257–262.

Svennevig, Jan/Gerwing, Jennifer/Jensen, Bård Uri /Allison, Meredith, 2017: „Pre-empting Understanding Problems in L1/L2 Conversations: Evidence of Effectiveness from Simulated Emergency Calls". *Applied Linguistics* 40 (2), 205–227, https://doi.org/10.1093/applin/amx021(letzter Zugriff 12.11.2020).

Tissot, Anna/Croisier, Johannes/Pietrantuono, Giuseppe/Baier, Andrea/Ninke, Lars/Rother, Nina/Babka von Gostomski, Christian, 2019: „Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt 'Evaluation der Integrationskurse (EvIk)'. Erste Analysen und Erkenntnisse". *Forschungsbericht* 33. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Nürnberg, https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67861-0 (letzter Zugriff 26.11.2021).

Tamara Zeyer / Dietmar Rösler

Mit oder ohne Unterricht? Erfolgsgeschichten geflüchteter Studierender und Studieninteressierter

With or Without Instruction? Success Stories of (Prospective) Refugee University Students

Abstract: North American studies on "good language learners" from the 1970s and 1980s focused on classroom learning. Following on from these studies, a research project at Gießen University (JLU) analyzed interview data from (prospective) refugee university students who were successfully learning German and were asked how they had learned German. This article focuses on the role the (lack of) interaction between media-supported individual learning and learning in educational institutions played for these learners. While the refugees were waiting to participate in a course, they had no choice but to learn on their own. They reported on their unaided search for material and the use of this material for learning German. They also described the use of media in their attempts to establish contact with German speakers outside the classroom, as well as their use of media to support classroom learning and beyond. In the interviews, attempts by teachers to integrate experience with German and with society and culture of the German-speaking countries in classroom instruction did not play a role, neither with regard to research tasks that lead the learners to have such experience, nor with requests to incorporate existing experience in the classroom.

Keywords: digitalization, good language learners, informal learning, learning success, use of media, migration

Zusammenfassung: Anknüpfend an die sich auf das Lernen im Klassenzimmer konzentrierenden nordamerikanischen Studien zum *good learner* aus den 1970er und 1980er Jahren werden in einem Forschungsprojekt an der JLU Gießen Interviewdaten von erfolgreich Deutsch lernenden studieninteressierten oder bereits studierenden Geflüchteten analysiert, die dazu befragt wurden, wie sie Deutsch gelernt haben. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf der Frage, welche Rolle das (fehlende) Zusammenspiel von mediengestütztem individuellem Lernen und Lernen in Bildungsinstitutionen für diese Lernenden gespielt hat. Die während ihres Wartens auf die Teilnahme an einem Kurs zwangsläufig allein lernenden Geflüchteten berichten vom selbstständigen Suchen von Material und dessen Verwendung für den Deutscherwerb. Während der Teilnahme an einem Kurs wird von Versuchen,

durch die Mediennutzung über das Klassenzimmer hinaus Kontakte mit Sprechern des Deutschen zu knüpfen, ebenso berichtet wie darüber, durch eine eigenständige Mediennutzung den Unterricht zu begleiten und über ihn hinauszugehen. Keine Rolle spielten in den Interviews Versuche von Lehrkräften, von den Lernenden vor oder parallel zum Unterricht gemachte Erfahrungen mit der deutschen Sprache und mit Gesellschaft und Kultur des deutschsprachigen Raums in den Unterricht zu integrieren, weder mit Recherche-Aufgaben, die die Lernenden dazu führen, diese Erfahrungen zu machen, noch mit Aufforderungen, vorhandene Erfahrungen in den Unterricht einzubringen.

Schlüsselworte: Digitalisierung, *good learner*, informelles Lernen, Lernerfolg, Mediennutzung, Migration

1. Einleitung

Als in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Fremdsprachenforschung sich intensiv mit der Frage zu beschäftigen begann, was einen guten oder erfolgreichen Lerner ausmacht, wurde diese Forschung im Kontext des Fremdsprachenlernens im Unterricht durchgeführt. Dabei verstand es sich von selbst, dass damit ‚Präsenzunterricht' gemeint war. Unterricht bedeutete, dass sich Personen in einem Raum treffen und dort gemeinsam unter Anleitung einer weiteren Person lernen.

Natürlich wurden auch in den 1970er Jahren Sprachen außerhalb des Klassenzimmers gelernt – im deutschsprachigen Raum führte die erste Welle von Arbeitsmigration dazu, dass die Spracherwerbsforschung begann, sich mit ungesteuertem Zweitspracherwerb zu befassen[1] –, aber die Fremdsprachenforschung war und ist weiterhin überwiegend auf das Lernen im Klassenzimmer fokussiert. Mehr als 40 Jahre später kann man jedoch die Frage, was einen erfolgreichen Lerner ausmacht, nicht nur auf das Lernen im Klassenzimmer beschränken. Die technologische Entwicklung führt dazu, dass generell infrage gestellt werden kann, ob man überhaupt noch

1 Cf. zur frühen Erforschung des ungesteuerten Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache und die zeitgleich beginnende Entfremdung von Spracherwerbsforschung und Fremdsprachenforschung ausführlicher Rösler (2020a).

traditionellen Fremdsprachenunterricht benötigt oder ob es nicht reicht, auf die sich weiter entwickelnden Sprachassistenzprogramme aller Art zu setzen.[2] Beliebte Highlights der kommunikativen Aktivitäten im Klassenzimmer auf A1-Niveau, wie die Frage nach dem Weg, wirken angesichts der Tatsache, dass kaum noch jemand jemanden nach dem Weg fragt, sondern sich von seinem Smartphone berichten lässt, wo er oder sie langzugehen hat, tatsächlich wie aus der aktuellen Welt gefallen.

Die Fremdsprachenforschung muss sich also mittelfristig intensiv Gedanken darüber machen, wie Fremdsprachenunterricht in Zeiten, in denen viele technologische Helfer Kommunikation über Sprachgrenzen auf elementarer Ebene ermöglichen, legitimiert und organisiert sein muss. Je mehr informelles Sprachenlernen und die Nutzung von Sprachtechnologie bei der Überwindung von Sprachgrenzen an Bedeutung gewinnt, desto wichtiger ist es, dass das Fremdsprachenlehren in Bildungsinstitutionen auf diese Entwicklungen reagiert:

> Meines Erachtens bedeutet es, dass Lehrkräfte in Zukunft zum einen viel stärker Sprachlernberater sein werden, die immer unterschiedlicher werdende Erwerbsbiografien einschätzen und hilfreich auf Systematisierungen hinarbeiten können. Und sie werden immer stärker Experten für die herausfordernden Bereiche, für Ästhetik, für Interkulturalität, für pragmatische Aspekte wie Höflichkeit und für die interessanteren Aspekte der Beschäftigung mit der sprachlichen Form, die sich aus den Unterschieden der in den Spracherwerbsbiografie beteiligten Sprachen ergeben, werden (Rösler 2020b: 601).

Auch die Frage, welche Eigenschaften einen guten Lerner ausmachen, kann deshalb nicht nur auf den Sprachunterricht im Klassenzimmer bezogen werden, diese müssen auch für das selbstbestimmte Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen und das Zusammenspiel von selbstgesteuertem Lernen und Lernen im Klassenzimmer relevant sein.

In diesem Artikel soll anhand der Analyse von Berichten von erfolgreich Deutsch lernenden jungen Erwachsenen, und zwar von studieninteressierten

---

2 Schmenk (2020) referiert diese Diskussion und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Entwicklung des Fremdsprachenlernens in Bildungsinstitutionen, besonders mit Bezug auf das Konzept der Entschulung.

oder bereits studierenden Geflüchteten, beschrieben werden, wie sie Deutsch gelernt haben, konzentriert auf die Frage, welche Rolle dabei das (fehlende) Zusammenspiel von mediengestütztem individuellem Lernen und Lernen in Bildungsinstitutionen gespielt hat.

Es handelt sich dabei also um eine Gruppe von Lernenden, die im Gegensatz zu vielen anderen Studierenden sich weder langfristig auf einen Studienaufenthalt im deutschsprachigen Raum vorbereiten wollte und konnte noch notwendigerweise den deutschsprachigen Raum als Studienort gewählt hätte, wenn sie durch die Veränderung ihrer Lebensumstände nicht dazu gezwungen worden wäre. Zumindest für einen Teil dieser Lernenden gilt auch, dass es längere Phasen des Aufenthalts im deutschsprachigen Raum gibt, bevor sie ein Angebot, in einem Kurs Deutsch zu lernen, erhalten.

Und wenn sie dann einen Platz in einem Kurs erhalten haben, stellt sich die Frage, ob diese jungen Erwachsenen, die ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache, ohne individuelle Kontakte zu Personen im deutschsprachigen Raum und damit zumeist auch ohne natürlichen Erwerb in das deutsche Bildungssystem aufgenommen werden sollen, das Deutsche zunächst mit Vorgehensweisen des klassischen Fremdsprachenunterrichts lernen sollten, also eher parallel zu Lernenden im Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums, der ja tatsächlich häufig mit Lernenden, die Nullanfänger in der Zielsprache sind, stattfindet.[3]

3 Diese Frage stellt sich nicht nur im universitären Kontext für studieninteressierte Geflüchtete, noch drängender stellt sie sich seit 2015 für den Unterricht an deutschen Schulen: „Als nach 2015 geflüchtete Jugendliche ins deutsche Schulsystem integriert werden mussten, stellte sich die Frage, was die richtige Unterstützung für ihren Deutscherwerb ist. Sie waren im deutschsprachigen Raum, sollten sie also so unterstützt werden wie die Kinder mit Migrationshintergrund, die im deutschsprachigen Raum aufgewachsen sind? Oder sollten sie, da sie zunächst kaum Kontakt mit dem sie umgebenden deutschsprachigen Raum und als Jugendliche auch keinen ungesteuerten kindlichen Spracherwerb durchlaufen hatten, nicht eher wie Fremdsprachenlerner_innen unterstützt werden, allerdings mit dem Ziel, aus diesen Fremdsprachenlerner_innen durch die Intensivierung von Kontakten mit der deutschsprachigen Umgebung so schnell wie möglich Zweitsprachler_innen zu machen?“ (Rösler 2020a, 12 f)

Was ein guter oder erfolgreicher Lernender ist, ist schwierig festzulegen, jedoch ist dies seit den 1980er Jahren, seit den im folgenden Kapitel kurz beschriebenen Forschungen zum *good learner*, ein viel diskutiertes Konzept in der Fremdsprachenforschung. Man kann sich dem Konzept des erfolgreichen Lernenden sowohl über die erreichten Fähigkeiten, mit denen man in einem bestimmten Umfeld gelingend kommunizieren kann, als auch über erfolgreich absolvierte Prüfungen und damit erreichte Niveaustufen nähern, selbst pädagogisch normative Setzungen[4] sind in der Diskussion vorhanden (in Rösler/Zeyer (2020) haben wir ausführlich die Bedeutung dieses Konzepts für unser aktuelles Projekt beschrieben).

Die in diesem Artikel vorgestellte Analyse von Daten aus Interviews mit erfolgreichen studieninteressierten Geflüchteten erfolgt im Rahmen eines vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst geförderten Projekts zum Deutscherwerb geflüchteter Studieninteressierter, in dem das Deutschlernen von Personen untersucht wird, die ohne Deutschkenntnisse in Deutschland ankamen und innerhalb von einem bis zu drei Jahren die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studium erreicht bzw. das Studium schon aufgenommen hatten.

2. Der Forschungskontext: *Good learner*, Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, Deutscherwerb von erwachsenen Geflüchteten

2.1 The good learner

Die frühen Studien zum guten Lerner (Rubin 1975, Naiman et al. 1978) fragten zum einen, was gute Lernende tun, das schlechtere Lernende nicht tun, zum anderen aber auch, ob man aus der Analyse der Aktivitäten der guten Lernenden Vorschläge für die schwächeren Lernenden ableiten könnte, die dazu führen, dass diese besser werden. Diese frühen Studien waren also sowohl am Erwerb als auch daran interessiert, ihre Ergebnisse in didaktische Maßnahmen zu übersetzen. Die Untersuchungen waren

4 So liest man z.B. bei Meyer (2019: 36): „Eine gute Schülerin/ein guter Schüler ist ein Mensch, der sich beim Lernen von Lehrern und Mitschülern helfen lässt“.

unter anderem deshalb so erfolgreich, so Brumfit (1996: viii) in seinem Vorwort zur Neuauflage von Naiman et al. 1978, weil sie Lehrkräften praktische Hilfestellungen liefern konnten (cf. ausführlicher dazu Rösler/Zeyer 2020).

Die Arbeiten zum *good learner* lieferten für die damalige Zeit wichtige allgemeine Erkenntnisse, wie die Feststellung, dass für erfolgreiches Fremdsprachenlernen Sprachlerneignung[5] ein weniger wichtiger Faktor sei, als die Einstellung zum Sprachenlernen, Durchhaltevermögen und die Bereitschaft, sich über längere Zeiträume auf unterschiedliche Lernsituationen einzustellen (cf. Naiman et al. 1996: 219). Ambiguitätstoleranz und Feldunabhängigkeit wurden als wichtige Faktoren für erfolgreiches Fremdsprachenlernen ebenso angesehen wie Einstellungen zur Sprachlernsituation, die, so vermuten die Autoren, sogar eine wichtigere Rolle spielen als die zum damaligen Zeitpunkt intensiv diskutierte Unterscheidung von integrativer und instrumenteller Motivation (cf. ibid.: 218 f). Fünf allgemeine Strategien für erfolgreiches Fremdsprachenlernen wurden identifiziert: die Lernenden müssen sich aktiv auf das Lernen einlassen, sie müssen Sprache als System verstehen, sie müssen Sprache in echter Kommunikation verwenden, sie müssen ihren jeweiligen Sprachlernstand beobachten und sie müssen sich mit den emotionalen Komponenten des Fremdsprachenlernens auseinandersetzen (cf. ibid.: 225). Diese ‚good learner'-Studien waren Wegbereiter für die sehr intensive und erfolgreiche Diskussion um Lernstrategien und Lernerautonomie, die in den folgenden Jahrzehnten die fremdsprachendidaktische Diskussion dominierten.

2.2 Fremdsprachenlernen und Digitalisierung

Im Kontext der Digitalisierung stellt sich 40 Jahre später nun die Frage, wie relevant diese Ergebnisse für das Fremdsprachenlernen noch sind. Dessen Grundbestandteile blieben bisher erhalten, veränderten sich jedoch durch das Potenzial der Interaktivität: Lernmaterial erlaubt, wenn man Glück hat, unmittelbares Feedback, klassische Aktivitäten

5 Die Diskussion um die Bedeutung des Faktors Sprachlerneignung ist nach den siebziger Jahren in der Fremdsprachendidaktik in den Hintergrund getreten (cf. als Rückblick und Einordnung Schlak 2008).

wie Klassenkorrespondenzen, die vom Brief über die Videokassette bis zur E-Mail-Korrespondenz asynchron verliefen, werden durch digitale Medien nicht nur beschleunigt, die gemeinsame Anwesenheit an einem digitalen Ort erlaubt Lernenden trotz ihrer physischen Anwesenheit an geographisch unterschiedlichen Orten synchrone Kommunikation.[6] Darüber hinaus verschwimmt die klassische Unterteilung von Material und Begegnung, wenn zum Beispiel Begegnungen von Lernenden an didaktisch konstruierten, materialreichen Orten möglich werden.[7] Durch die Integration von Sprachassistenzsystemen (cf. Würffel 2019) ergeben sich für die Lernenden neue Möglichkeiten, viel früher echte Kommunikation in zielsprachlichen Situationen zu versuchen.

Für Geflüchtete, die nicht in einem Klassenzimmer außerhalb des deutschsprachigen Raums simulieren können, wie man im deutschsprachigen Raum kommuniziert, sondern die reale Situationen kommunikativ bewältigen müssen, sind Online-Wörterbücher, Übersetzungsprogramme usw. zunächst einmal Helfer in der kommunikativen Not. Gleichzeitig bieten sie jedoch auch die Möglichkeit zu punktuellem inzidentellem Lernen, und sie können zusammen mit digitalen Lernangeboten von der einfachen Wortschatzlern-App bis zu umfangreich ausgebauten Systemen wie *Duolingo* Teil eines selbstgesteuerten Lernprozesses sein und damit ein Lernen ermöglichen, das entweder parallel zum Unterricht stattfinden kann – in diesen integriert oder ohne von Lehrkräften gesteuerten Bezug zu diesem – oder das (wenn die Möglichkeit der Teilnahme an Unterricht politisch nicht gegeben ist) die einzige Möglichkeit darstellt, mithilfe von Lernmaterial die neue Umgebungssprache zu lernen.

---

6 Dies kann hier nur sehr kurz angesprochen werden. Zur Bedeutung der Interaktivität für das Fremdsprachenlernen cf. die Beiträge in Zeyer/Stuhlmann/Jones (2016) und als umfassende Einführung in die Entwicklung von Lehrmaterial und Begegnungsdidaktik im Kontext der Digitalisierung Rösler/Würffel (2020).

7 Das zeigt Biebighäuser (2014) mit der Begegnung von Lernenden aus verschiedenen Ländern in einer virtuellen Welt, in der z.B. das Brandenburger Tor nachgebaut und die Tagesschau vom Fall der Mauer vorhanden ist, sodass an diesem Ort, durch das Material didaktisch gelenkt, ‚freie' Kommunikation über diese Ereignisse angestoßen wird.

Auch Forschungsarbeiten, die das Lernen in Unterrichtskontexten zum Gegenstand haben[8], zeigen, dass eigenständiges Lernen und der Umgang mit Medien, wenn auch nicht notwendigerweise nur oder überwiegend mit digitalen Medien, für diese Lernenden eine Rolle spielt:

> Einen besonders hohen Stellenwert nehmen (digitale) Medien im Lernweg der Teilnehmenden ein, fast alle Lernenden erwähnen ihren Einsatz beim (mobilen) Selbstlernen. Filme, Fernsehen und Serien nutzen zahlreiche Teilnehmende, um z.B. ihr Hörverstehen oder ihren Wortschatz zu trainieren […], ein Teil nutzt das Material auch, um das Sprechen zu verbessern (Müller-Karabil/Harsch 2019: 49). Ebenso werden Grammatik-Tutorien auf der Videoplattform *you tube* [sic!] (auf Deutsch oder Arabisch) oder grammatische Lernchannels von deutschen Lehrenden […] als unterstützend im Lernprozess wahrgenommen […] Wortschatzarbeit mithilfe von Apps bezeichnen Befragte als zielgerichtet […] andere üben mit Quiz-Shows im Fernsehen […] Weiterhin spielen soziale Netzwerke eine Rolle im Lernprozess einiger Teilnehmer […] Der Messengerdienst *WhatsApp* wird für Lerngruppen oder die schnelle Kommunikation mit Bekannten genutzt, über die Plattform *facebook* interagieren Lernende, verfolgen und kommentieren Diskussionen oder knüpfen neue Kontakte zu Deutschen (ibid.)

2.3 Deutschlernen im Kontext Migration

Bezogen auf die Migrationsbewegungen der letzten Jahre erschienen einige Studien zum Spracherwerb neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher, die sich auf unterschiedliche Aspekte des Schulunterrichts, sprachliche Integration und Lehrkräfteprofessionalisierung konzentrieren (cf. z.B. Cornely Haboe/Mainzer-Murrenhoff/Heine 2016, Gebele/Zepter 2018, Gamper et al 2020). Die Beforschung von Lernprozessen und Lernwegen erwachsener Geflüchteter erhielt verglichen damit weniger Aufmerksamkeit. Allerdings finden sich einige Beiträge zur Begleitforschung zu diversen

8 Wobei ebenfalls die Aktivitäten außerhalb des Unterrichts als wichtig angesehen werden: „Das Lernen zu Hause, im Selbstlernzentrum oder in verschiedenen anderen Situationen außerhalb des Sprachlernprogramms benennt die Mehrheit der befragten Teilnehmenden als wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernweg. Auch wenn sich einige Befragte ambivalent zeigen, etwa indem sie ihre Motivation für Hausaufgaben als temporär gering einschätzen […] oder beim Lernen ein erklärendes Korrektiv gewünscht ist […], stellt niemand die prinzipielle Notwendigkeit dieses Einsatzes in Frage." (Müller-Karabil/Harsch 2019: 48)

hochschulischen Unterstützungsinitiativen für Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung.

Hettiger diskutiert grundsätzlich über die (mögliche) Spezifik der Sprachdidaktik für Geflüchtete[9] und hebt Forschungsdesiderata bezüglich der Rolle der Mediennutzung im Sprachunterricht für Geflüchtete hervor (cf. Hettiger 2019: 23). Bereits 2016 wurde festgestellt, dass Geflüchtete mobile Endgeräte und Internetverbindung als „lebensnotwendige Standardausstattung" betrachten (Brücker/Rother/Schupp 2018: 122). Dabei sind diese nicht nur ein (häufig einziger) Kommunikationskanal zu ihren Familien, sondern auch ein wichtiger Helfer für die Organisation ihres Aufenthaltes in Deutschland (cf. ibid.). Müller-Karabil und Harsch stellten in ihrer Untersuchung zu Sprachlernwegen von Geflüchteten im Vorbereitungsstudium ebenfalls fest, dass digitale Medien dabei eine bedeutende Rolle spielen (cf. Müller-Karabil/Harsch 2019: 49).[10] Die Bedeutung der Mediennutzung für das Sprachenlernen wächst gerade für Erwachsene enorm, insbesondere mit Blick auf längere Wartezeiten auf Sprach- und Integrationskurse (cf. Brücker/Rother/Schupp 2018: 103). Während neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zeitnah nach der Ankunft in Deutschland im schulischen Kontext mit dem Deutschlernen beginnen, verzögert sich der Zugang zu Lernangeboten für Erwachsene.

3. Mediengestütztes Lernen mit und ohne Unterricht

Die im Folgenden analysierten Daten stammen aus 20 Einzelinterviews mit erfolgreich Deutsch lernenden studieninteressierten Geflüchteten.[11] Die

9 Zur DaFFlü-Didaktik zählt Hettiger die kollektive (wie z.B. Sensibilisierung für Kulturschock), die individuelle (Bearbeitung von Traumata, Einbindung von Ehrenamtlichen in die Spracharbeit, Förderung von Frauen) und die sprachlich-kommunikative (Berücksichtigung von Mehrsprachigkeitserfahrungen, Verbindung von Sprache und Fach, Mediennutzung, spielerische Zugänge, Lernen mit Bildern) Dimension (cf. Hettiger 2019: 24–25).

10 Müller-Karabil/Harsch (2019) begleiteten Geflüchtete im Sprachlernprogramm zur Vorbereitung auf das Studium (von Niveau A1.1 bis C1) sowie im Laufe des ersten Studienjahres.

11 Zur Auswahl der interviewten Personen, zur Datenerhebung und zur Auswertung cf. ausführlich Rösler/Zeyer (2020).

Analyse der Interviewdaten hat zum Ziel herauszufinden, woran sich aus der Perspektive dieser Lernenden erfolgreicher Spracherwerb festmachen lässt. Erste Blicke auf die kodierten Daten deuten darauf hin, dass sich in den Interviews als Erfolgsfaktoren, neben den üblichen individuellen Variablen des ‚good learners' wie Motivation usw., vor allem Aktivitäten herauskristallisieren, die sich unter den Überschriften ‚eigenständiger Medieneinsatz' und ‚Versuche, über das Klassenzimmer hinaus Kontakte mit Sprechern des Deutschen zu knüpfen' zusammenfassen lassen.

3.1 Zwangsläufig allein lernen während des Wartens auf den Kurs

Aufgrund fehlender Kontakte mit Sprechern des Deutschen und längerer Wartezeiten, bis die Möglichkeit besteht, an Unterricht teilzunehmen, ist für viele erwachsene Geflüchtete die Arbeit mit selbst gefundenem Material zunächst die einzige Chance, mit dem Deutschlernen zu beginnen: [12]

> *IS23:* ein Ziel haben also ein richtig (..) ein Ziel dann (.) auf jeden Fall selber daran arbeiten ich habe die deutsche Sprache auch erst mal durch die App gelernt (.) also ich hatte damals keine Aufenthalt und ich konnte kein (.) Schule besuchen (..) am Anfang war richtig schwierig (.) ich konnte (.) auch mit den Freiwilligen nicht reden, weil ich nicht Englisch konnte (.) ich hab gesagt nein also (.) ich warte nicht auf mein Aufenthalt oder (.) oder auf die Schule (.) ich muss dann alleine lernen

Eine erste Anlaufstelle kann dabei *YouTube* darstellen, von *JS28* als ‚Lehrer in YouTube' charakterisiert.

> *JS28*: da- da gab keine: Schule ode:r // ich musste noch viele Papiere auch erledigen und (.) ähm da hab ich mit YouTube angefangen (.) es gibt viele:: (.) Lehrer in YouTube (.) die stellen viele Videos und (.) da ha der die waren sehr sehr hilfreich für mich

12 Die Interviews wurden mit f4 mit inhaltlich-semantischem Regelsystem transkribiert. Folgende Transkriptionskonventionen wurden verwendet:
IS23: = Interviewte Person in anonymisierter Form,
I: = Interviewerin,
(.)/(..)/(…) = kurze/mittlere/längere Pause,
Unterstreichung = auffällige Betonung,
: = Dehnung,- = Abbruch, // = Sprecherüberlappungen,(lacht) = Beschreibung des Lachens.

Bei *HT23* wird dieses erste Lernen mit *YouTube* erweitert durch den Versuch, mit Kinderbüchern zu arbeiten, also die angenommene Einfachheit dieser Bücher für den eigenen Erwerb zu nutzen.[13]

> *HT23*: ehm: (..) am Anfang eh (.) lernte ich (.) nur selbst und eh (..) ich schaute eh viele YouTube Videos YouTube Videos und eh viele (.) Buch (.) ja (.) eigentlich ich versuchte selbst eh (.) am Anfang die Kinderbücher (.) lesen

Lernende versuchen, im Online-Angebot die passenden Kurse zu finden:

> *DT31*: ja in diesem Zeit wir haben nur A1 selbst gelernt (.) in dem (.) es gibt viele (.) Programme (.) online Programm

Dieses selbstständige Suchen von Material und seine Verwendung zum Lernen kann, wie der folgende Auszug von *DA27* zeigt, weit über den Anfängerbereich hinausgehen, in diesem Fall bis zur Arbeit mit Material für die Niveaustufe B1.

> *DA27:* ja: aber weil ich afghanisch bin, für afghanische Leute ist es geringe Chance (.) um eine Sprachkurs zu bekommen (..) deswegen für mich ja das war sehr schwer (.) und dann: ich hab so viel versucht und danach ich hab diese Sprachportal gefunden (.) ja (.) dann war ich nochmal dann die Sprachporwa-Sprachportal war bis B1 hab ich gemacht und das war zu Ende (.) und ich wusste nicht wie ich weitergehen (..) ja und ähm dann (.) ich war in Diakonie und die haben mir gesagt das kannst du hier in der an der Uni machen

Dieser Auszug zeigt auch, dass selbst ein längeres Alleinlernen bis zur Niveaustufe B1 nicht dazu führt, dass man auf institutionelle Unterstützung verzichten möchte. Die Aussage von *DA27* deutet vielmehr darauf hin, dass der Rat der Diakonie, den Kurs an der Universität zu besuchen, als Lösung des Problems, nicht zu wissen, wie man weiterlernen soll, gesehen wird.

Je weiter das Selbstlernen über den Erstkontakt mit der deutschen Sprache hinausgeht, desto wichtiger wird es, dass die Lernenden einschätzen können, wie relevant welches Angebot für sie zu welchem Zeitpunkt ist. Dass sie in der Lage sind, eine derartige Einschätzung vorzunehmen, zeigen die Aussagen von *SA22* und *HT28*:

---

13 Cf. zum sehr komplexen Konzept ‚Einfachheit' und zur Arbeit mit Kinderbüchern im Fremdsprachenunterricht die Beiträge in Burwitz-Melzer/O'Sullivan (2016).

SA22 ja wir (..) üben immer noch diese (.) Podcast von german pod ja und eh (.) Duolingo nicht mehr aber
I: warum nicht mehr
SA22: (lacht) eh (..) nach ein paar Monaten Duolingo war bisschen (.) einfach

HT28: erstmal ähm (.) habe ich Zeit ähm ungefähr sechs Monaten Zeit ähm (.) bis ähm meine Kurs anfangen oder angefangen hat ähm: deswegen habe ich mit ein paar App ähm heruntergeladen ähm ungefähr ja das ist am beliebtesten (.) Duolingo (.) Duolingo und auch ähm eine- eine Programm ha- hab ich ähm gekauft (.) ähm Stein ähm hm stein? (…) ach ja Rosetta Stone ja (..) ja: damit gelernt aber ich hab ähm viele Wörter auch gelernt hm geladen ähm in meine (.) Muttersprache (.) ja zweisprachige Wörterbuch

Die Fähigkeit, im Netz vorhandene Materialien einigermaßen im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit für den eigenen Lernprozess einschätzen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass in der langen, häufig gerade nicht vorher absehbaren, Phase, in der eine Teilnahme an Kursen nicht möglich ist, ein erfolgreiches Selbstlernen, das das sprachliche kommunikative Überleben sichert, möglich ist.

3.2 Medial den Unterricht begleiten und über ihn hinausgehen

Wenn die Lernenden die Chance haben, an Unterricht teilzunehmen, ändert sich die Rolle der Medien, sowohl im Unterricht als auch in dessen Begleitung. Die meisten Befragten berichteten, dass sie im Unterricht kaum Medien benutzen.[14] Wenn dies erlaubt wird, dann eher für die Nutzung von Übersetzungs-Apps. In einigen Fällen wurde die Mediennutzung seitens der Lehrkraft untersagt:

DA27: manchmal es gehört zum (..) dazu manche Lehrer wollen nicht (.) ja

Auf die Rückfrage, was die Lernerin vom Handyverbot im Sprachunterricht hält, äußerte sie unsicher, dass es trotzdem notwendig sein könne. Nur in wenigen Interviews wird erwähnt, dass digitale Lernangebote im Unterricht eingesetzt werden:

14 Obwohl 2015 schnell eine Vielzahl von Institutionen vielfältige Initiativen zur Unterstützung von Geflüchteten ins Leben riefen, indem u.a. Übersichten über digitale Angebote zusammengestellt wurden (cf. dazu bspw. Pressemitteilung Goethe-Instituts 2015), scheinen diese Übersichten unter Lehrkräften kaum bekannt gewesen zu sein oder zumindest nicht zu Übernahmen in den eigenen Unterricht geführt zu haben.

> *HT28*: Deutsche Welle ja mit Nico (lacht) ja Nicos Weg habe ich auch (.) komplett (lacht) komplett im Kurs.

In einem Interview wird sogar beschrieben, wie eine Lehrerin ein Online-Angebot mit ihrem Unterricht verknüpft und so den Lernenden die Chance gibt, Selbstlernen und Lernen im Präsenzunterricht stärker zu verbinden:

> *AS28:* wir wurden von einer Lehrerin in eh XX Universität eh empfohlen eh (…) Babbel Babbel (…) das war das das beste App mit dem ich gelernt habe
> *I:* was fandest du so gut (.) bei dieser App?
> *AS28:* in dieser App eh: gab es ein Raum (..) die Lehrerin hat eh diese Raum eh: (.) eingerichtet und (.) eh jeden Tag (.) hat sie neue Wörter (.) mit eh Übersetzungen für jede Sprache (.) und mit Beispiele (..) manchmal mit Fotos hochgeladen und deswegen war das sehr interessant als eh (.) andere App
> *I:* okay das hat sie die hat das zusätzlich zu dem Sprachkurs dann ja und dann
> *AS28:* genau das war zusätzlich: und wir könnten wir könnten zu Hause (.) eh mit diesem App lernen (…) ja das war interessant
> *I:* das war dann zusätzlich zum Unterricht und man weiß was man im Unterricht gemacht hat ja
> *AS28:* genau (.) und man konnte selber eh neue Wörter (.) fügen

Aus der Perspektive der Lernenden sind Präsenzunterricht und Online-Lernen keine sich ausschließenden Optionen, vielmehr werden die Unterschiede erkannt:

> *ET32:* seit ja fast einem Jahr (.) eh (..) lerne ich parallel mit Kurs (.) eh: interaktiv (.) eh im Internet (.) digitale Plattform (..) eh ich lerne Deutsch und (.) das hat mir sehr geholfen (.) manchmal das (.) ist für mich (.) sehr hilfreich a- als (.) in: eh ich (..) in andere Kurs echtes Leben Präsenzkurs (.) eh das hat mir sehr (.) sehr geholfen (.) eh online lernen System

Bei der Arbeit mit Wörterbüchern bei gleichzeitig vorhandenem Angebot von gedruckter und digitaler Version gibt pragmatisch die Größe den Ausschlag:

> *DA27:* ja ich hab auch Pons Wörterbücher (.) das habe ich gekauft und es hahat- es hat ein App (.) ich kann das auf Handy auch benutzen. ich brauche nicht so: große Wörterbücher immer mitzunehmen

Außerhalb des Klassenzimmers werden Medien zum einen genutzt, um das im Unterricht Behandelte zu üben und Nicht-Verstandenes aufzuarbeiten.

> *CS25:* und ähm jetzt (.) versuche ich im Kurs zu lernen (.) in meinem Haus versuche ich im Internet zu lernen, wenn ich etwas nicht verstehe aber fast alle verstehe ich im Kurs (.) und danach zuhause wiederhole ich

Die folgende Aussage von *HT28* deutet dabei darauf hin, dass er mit Lerntechniken vertraut ist und über Medienkompetenz verfügt:

> *HT28*: ja vier Stunden Hausaufgaben aber wirklich das ist nötig (.) um ein ähm Sprache zu lernen (.) ähm dann habe ich immer- ähm selbstständig arbeiten mit dem App o- ähm (..) ein paar Vokabeln er- erweitern ähm mein Wortschatz erweitern

Zum anderen werden Medien genutzt, um über das im Unterricht Behandelte hinaus zu gehen, zum Beispiel dadurch, dass die im Unterricht nicht gegebene Kontrastivität medial genutzt wird. *CS25* nutzt parallel zum Unterricht digitale Lernangebote auf *YouTube*, dabei nennt sie sowohl einsprachige Beispiele als auch Lernvideos, in denen Deutsch auch von arabischsprechenden Lehrkräften erklärt wird. Und *AS28* sagt:

> *AS28*: ich hab immer Arabdict benutzt

Die Suche nach eigensprachlichen Erklärungen zur deutschen Sprache und Kultur ist schon in der Phase vor dem Unterricht von großer Bedeutung, um erste Informationen über die neue Umgebungssprache zu erhalten. So berichtet *NT19*:

> *NT19*: als ich in Deutschland war (.) habe ich ein Lehrerin in YouTube (.) gehört (.) eh (..) ich weiß es nicht wie heißt (.) sie ehm sie tü- sie (.) ist Türke (..) und sie spricht immer Türkisch aber sie erzählt (..) Deutsch
> *I:* über die deutsche Sprache

Die Verwendung von Medien wird häufig bezogen auf den Bereich der Lexik thematisiert, aber auch Aussagen zum Bereich Ausspracheerwerb sind zu finden:

> *I:* von <u>wem</u> hast du das (.) gelernt (.) du hast nur vom Hören und einfach Wieder<u>holen</u>?
> *SA22:* ja mit Handy wenn ich ein eh: neue Wort höre oder lerne (.) ich höre viel meinem Handy (.) wie es (..) wie die Deutschen sprech das aus (.) ja (lacht) (.) ich übe viel wenn ein (.) <u>fremde</u> Wort eh Wort ja lerne oder höre

Auch *ST29* ist der Auffassung, dass man zusätzlich zum Unterricht allein lernen sollte, bezieht dies allerdings nicht nur auf das Vertiefen von Stoff aus dem Unterricht, sondern hebt hervor, dass man sich durch Recherche im Internet eigene Inhalte erschließen kann. In seinem zusammenfassenden letzten Satz steht dieses Selbstlernen auf einer Ebene mit den Versuchen, mit Sprechern des Deutschen in Kontakt zu treten:

> *ST29:* ideale Mann eh:: soll (.) nach dem Unterricht (.) eh mindestens zwei oder drei (.) Stunden selbst lernen (.) eh weil ich glaube sehr (.) wichtig (.) Selbstlernen ja besonders für (.) Deutsch eh (..) und man kann (..) eh (…) im Internet auf Deutsch (..) recherchieren oder (.) Filme oder (.) eh Kinderfilme sehen (.) das ist ein (.) hilfreiche Punkt (.) ich glaube (..) eh (..) Selbstlernen und (.) ah deutsche Leute treffen mit deutschen (.) deutschen Leute treffen (.) Kontakt haben.

Es ist auffällig, dass dieser Kontakt mit Sprechern des Deutschen in den Interviews häufig als wichtiger Faktor für das Deutschlernen genannt wird (cf. Rösler/Zeyer 2020: 296), aber in diesen überwiegend als Kontakt in Präsenz gesehen wird, die Nutzung der digitalen Medien als Möglichkeit der Kontaktaufnahme und Kommunikation kommt in den Interviews selten vor.

4. Implikationen für Unterricht

In der ersten Phase, noch bevor sie die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Kurs hatten, haben die Lernenden, wie die Auszüge in 2.1 zeigen, versucht, mit im Internet vorhandenem Material zu arbeiten und mit dem Erwerb des Deutschen zu beginnen. Sie waren dabei unterschiedlich erfolgreich und reflektiert. Für einen Kurs, vor allem für einen Kurs mit Teilnehmenden, die lange auf die Teilnahme daran warten mussten, ist es deshalb wichtig, die vor Kursbeginn gemachten Erfahrungen im Kurs sehr früh zum Thema werden zu lassen, sodass die Lernenden zum einen ihr bereits erworbenes Deutsch von Anfang an im Kurs vorstellen können, zum anderen aber, weitaus wichtiger, damit sie ihre eigene Mediennutzung reflektieren, mit der anderer vergleichen und gegebenenfalls erweitern und korrigieren können, damit die Schritte, die sich für sie als wenig erfolgreich erwiesen haben, nicht weiterverfolgt werden.

Über die eigenständige Nutzung der Medien zum kommunikativen Überleben vor Aufnahme des Unterrichts hinaus kann es sinnvoll sein, im Unterricht selbst die Arbeit mit Medien stärker zu thematisieren, nicht nur im Hinblick auf Lernunterstützung bei Wortschatzerwerb usw., sondern gerade im Hinblick darauf, wie sie dazu beitragen können, die meist eher unbefriedigende Zahl von Kontaktsituationen im Lebensalltag der Lernenden zu verbessern. Dies geschieht zum Beispiel dadurch, dass man sie ermutigt, auch mit von ihnen noch als defizitär empfundenen Deutschkenntnissen an vorzugsweise asynchronen digitalen Kommunikationsorten

wie Foren mit anderen Personen in Kontakt zu treten. Dabei gibt ihnen die Asynchronizität die Chance, eigene Beiträge sorgfältig zu planen, zu redigieren und gegebenenfalls Hilfe bei Nachschlagewerken oder Personen einzuholen.

Diese Bedeutung der Medien wird umso offensichtlicher, je stärker das Selbstlernen einen unvermeidlichen oder gewünschten Teil des Deutscherwerbs darstellt. Die hier analysierten Daten reichen im Hinblick auf die Integration der Verwendung von Medien in den Unterricht von ‚findet kaum statt' über den Einsatz einfacher Hilfsmittel wie Wortschatzlern-Apps und Einsatz von Hörverstehenstexten bis hin zu Beispielen für die Integration von digitalen Selbstlernangeboten in den Unterricht. Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Lernenden häufig selbstständig oder auf Empfehlung von anderen Geflüchteten ein digitales Lernangebot ausgesucht hatten. Nicht immer scheinen die Aktionen der Lehrenden im Hinblick auf die Mediennutzung mit denen der Lernenden mitgehalten zu haben. Hier sollte in Zukunft eine systematischere Einbindung von Medien in den Unterricht und vor allem eine weitergehende Hinführung zur außerunterrichtlichen Mediennutzung Teil des Unterrichtsalltags werden. Informationen dazu, wie digitale Medien produktiv in den Unterricht integriert werden können, liegen inzwischen in ausreichender Menge vor. So lieferte zum Beispiel die sehr praxisnahe Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* 2015 eine Reihe von Vorschlägen, die auch in Kurse für studieninteressierte Geflüchtete eingebaut werden könnten (cf. z.B. Migutsch 2015, Quandt 2015 oder Reisenleutner 2015).[15]

Parallel zu der Interview-Studie wurden Sprachkurse begleitet, zunächst Kurse in Präsenz, in denen zusätzlich in einer WhatsApp-Gruppe kommuniziert wurde, und nach März 2020 Unterrichtsstunden, die komplett digital stattfanden.[16] Die Kommunikation in der WhatsApp-Gruppe bezog sich nicht nur auf organisatorische Aspekte und auf Weiterempfehlungen

15 Einen aktuellen Überblick über Funktionen und Potenziale digitaler Medien für das Deutschlernen liefern Biebighäuser/Feick (2020) und Biebighäuser et al. (2021).

16 Zur Auswertung dieses Online-Unterrichts cf. Rösler/Zeyer (2021).

digitaler Sprachlernangebote. Besonders interessant waren die Mitteilungen von Lernenden an Lernende, in denen formale Phänomene wie z.B. im Sprachkurs bereits gelernte grammatische Strukturen oder neue Vokabeln außerhalb des Unterrichts in Serien, Comics oder Cartoons ‚entdeckt' und an Mitlernende geschickt wurden. Die Kursteilnehmenden konnten sich so gegenseitig bestätigen, dass das im Unterricht Gelernte für ihren medialen Alltag relevant war. Der mediale Alltag von Lernenden könnte über diese Bestätigungsfunktion hinaus wahrscheinlich durch eine Stärkung des inzidentellen Sprachenlernens den Lernprozess fördern, wobei Lehrkräfte als Sprachlernberater verstärkt auf außerunterrichtliche ‚Sprachbäder' hinweisen sollten.

Kaum berichtet wurden in den Interviews Versuche, von den Lernenden vor oder parallel zum Unterricht gemachte Erfahrungen mit der deutschen Sprache und mit Gesellschaft und Kultur des deutschsprachigen Raums in den Unterricht zu integrieren, weder mit Recherche-Aufgaben, die die Lernenden dazu führen, diese Erfahrungen zu machen, noch mit Aufforderungen, vorhandene Erfahrungen in den Unterricht einzubringen. Hier ist Spielraum für Erweiterungen des Zusammenspiels von Unterricht und eigenständigen Aktivitäten von Lernenden im Netz. Denn eigenständige Interaktionen mit anderen Sprechern des Deutschen sind ja gerade für eine Gruppe von Lernenden, die die neue universitäre Welt nicht mit einer größeren Menge von Kontakten zu anderen Sprechern des Deutschen betreten, von besonderer Bedeutung. Eine gesteigerte Integration von Sprach- und Sprachlernberatung und eine bewusstere didaktische Verknüpfung von gesteuertem Lernen im Klassenzimmer und inzidentellem Lernen außerhalb ist deshalb für diese Lernendengruppe besonders hilfreich.

5. Literaturverzeichnis

Biebighäuser, Katrin, 2014: *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten: empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Narr: Tübingen.

Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (Hrsg.) 2020: *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 8). Erich Schmidt Verlag: Berlin.

Biebighäuser, Katrin/Falk, Simon/Feick, Diana/Schart, Michael (Hrsg.) 2021: DaF im virtuellen Unterrichtsraum, Themenheft *InfoDaF* 48(5).

Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) 2018: *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Überblick und erste Ergebnisse*. Forschungsbericht 30. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Nürnberg.

Brumfit, Christopher, 1996: "Introduction to the New Edition". In: Naiman, Neil/Fröhlich, Maria/Stern, Hans Heinrich/Todesco, Angela (Hrsg.): *The Good Language Learner*. [Erstauflage 1978]. Multilingual Matters: Clevedon u.a., viii-ix.

Burwitz-Melzer, Eva/O'Sullivan, Emer (Hrsg.) 2016: *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. praesens: Wien.

Cornely Haboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka/Heine, Lena (Hrsg.) 2016: *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. (Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule). Waxmann: Münster.

Gamper, Jana/Marx, Nicole/Röttger, Evelyn/Steinbock, Dorotheé (Hrsg.) 2020: Beschulung von Neuzugewanderten. Themenheft. *InfoDaF* 47(4).

Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hrsg.) 2018: *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Goethe-Institut, 2015: *Online Deutsch lernen: Goethe-Institut bündelt Sprachlernangebote für Flüchtlinge*. Pressemitteilung vom 01.10.2015, https://www.goethe.de/de/uun/prs/p18/p15/20616579.html (letzter Zugriff 01.11.2020).

Hettiger, Andreas, 2019: „DaFFlü – eine spezifische Didaktik für Geflüchtete? Die Verbindung sprachlicher und außerfachlicher Aspekte als Herausforderung für Forschung und Praxis." *Fremdsprachen und Hochschule* 94 (2019), 9–29.

Meyer, Hilbert, 2019: „Was ist eine gute Schülerin/ein guter Schüler?". *Schulmanagement* 3, 36–39.

Migutsch, Konstantin, 2015: „Serious Games und weniger ernsthafte digitale Spiele und ihr didaktischer Einsatz". *Fremdsprache Deutsch* 53, 20–24.

Müller-Karabil, Anika/Harsch, Claudia, 2019: „Sprachlernwege geflüchteter Menschen im Vorbereitungsstudium". *Fremdsprachen und Hochschule* 94 (2019), 31–61.

Naiman, Neil/Fröhlich, Maria/Stern, Hans Heinrich/Todesco, Angela (1978): *The Good Language Learner.* OISE: Toronto.

Naiman, Neil/Fröhlich, Maria/Stern, Hans Heinrich/Todesco, Angela, (1996): *The Good Language Learner.* Multilingual Matters: Clevedon u.a.

Quandt, Joachim, 2015: „Online miteinander lernen, oder: Spielend erste Schritte auf Deutsch machen“. *Fremdsprache Deutsch* 53, 25–28.

Reisenleutner, Sandra, 2015: „Hybride Lernszenarien“. *Fremdsprache Deutsch* 53, 40–45.

Rösler, Dietmar, 2020a: „Das Verhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Zweit- und Fremdsprachenlernen“. *ide. informationen zur deutschdidaktik*. Jg. 44, H. 4, 10–19.

Rösler, Dietmar, 2020b: „Auf dem Weg zum Babelfisch? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data“. *InfoDaF* 47(6), 596–611.

Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola, 2020: *Lehr- und Lernmedien*. Neubearbeitung. Klett: Stuttgart.

Rösler, Dietmar/Zeyer, Tamara, 2020: „‘The good learner revisited’ – selbstbestimmte Medienverwendung beim erfolgreichen Deutscherwerb studieninteressierter Geflüchteter.“ In: Eisenmann, Maria/Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung*? (Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, September 2019). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 291–303.

Rösler, Dietmar/Zeyer, Tamara, 2021: „Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht“. In: *InfoDaF* 48(5), 545–568.

Rubin, Joan, 1975: What The „Good Language Learner“ Can Teach Us.” *TESOL Quarterly* 9(1), 41–51.

Schlak, Torsten, 2008: „Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 3–30.

Schmenk, Barbara, 2020: „Digitalisierung, Globalisierung, Entschulung? Perspektiven der Fremdsprachenforschung“. In: Eisenmann, Maria/Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* (Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, September 2019). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 29–47.

Würffel, Nicola, 2019: „Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht“. In: Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *IDT 2017. Band 1. Hauptvorträge*. Erich Schmidt Verlag: Berlin, 123–139, https://www.esv.info/download/katalog/media/9783503181612/978-3-503-18161-2_IDT-2017-Band1.pdf (letzter Zugriff 01.12.2020).

Zeyer, Tamara/Stuhlmann, Sebastian/Jones, Roger D. (Hrsg.), 2016: *Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype*. Narr: Tübingen.

Simone Plöger

Chancen und Grenzen des integrativen Modells für die Spracharbeit mit neu zugewanderten SchülerInnen. Ein ethnographischer Einblick in eine Hamburger Stadtteilschule

Opportunities and Limitations of the Integrative Model for Language Work with Pupils who Have Recently Immigrated: Ethnographic Insights into a School in a District of Hamburg

Abstract: In Hamburg, pupils who have recently arrived are initially taught in international preparatory classes and switch to regular classes after about one year (BSB 2012). This article is based on accompanying research at a school in a district of Hamburg that, in contrast to the aforementioned procedure, enrolls its pupils in integrated classrooms (von Dewitz/Massumi 2017). It examines the opportunities and limitations of integrated instruction for the linguistic education of secondary school students who have recently immigrated. As part of a two-year ethnographic study that included participatory observations, informal discussions and qualitative interviews, selected focus pupils in the international preparatory classes and in regular classrooms were accompanied. The data were reconstructed using the reflexive grounded theory (Breuer/Muckel/Dieris 2019) and analyzed against the backdrop of the investment model based on Darvin/Norton (2015), which states that the investment in learning a language is dependent on the factors "identity" (attributed by one's self and others), "ideology" (notions of normalcy, e.g., about migration and multilingualism) and "capital" (attributed capital value of linguistic and cultural resources learners bring with them). In the article, the author discusses how the influence factors in the context of the accompanied school are connected to the investment of the focus students by presenting and analyzing insights into the everyday classroom and assessments of actors involved. The findings show that opportunities arise through a nuanced approach to work and by using a holistic

concept of inclusion. On the other hand, limitations arise from the partial absence of the pupils owing to the simultaneous participation in the international preparatory courses and the regular classroom instruction as well as to the challenges posed by language used in the regular classroom instruction.

Keywords: language education, recent immigration, integrated enrollment, investment model, school and classroom ethnography

Zusammenfassung: Neu zugewanderte SchülerInnen werden in Hamburg zunächst in Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) unterrichtet und wechseln nach ca. einem Jahr in Regelklassen (BSB 2012). Der Beitrag stützt sich auf die Begleitforschung an einer Hamburger Stadtteilschule, die ihre SchülerInnen im Kontrast dazu integrativ (von Dewitz/Massumi 2017) beschult, und untersucht, welche Chancen und Grenzen eine integrative Beschulung für die sprachliche Bildung neu zugewanderter SekundarschülerInnen mit sich bringt. Im Rahmen einer zweijährigen ethnographischen Studie, die teilnehmende Beobachtungen, informelle Gespräche und qualitative Interviews umfasste, wurden ausgewählte FokusschülerInnen in der IVK und im Regelunterricht begleitet. Die Daten wurden mittels der Reflexiven Grounded Theory (Breuer/Muckel/Dieris 2019) rekonstruiert und vor dem Hintergrund des Investment-Modells nach Darvin/Norton (2015) analysiert. Demnach ist das Investment in das Erlernen einer Sprache abhängig von den Faktoren *Identity* (Selbst- und Fremdzuschreibungen), *Ideology* (Normalitätsvorstellungen z. B. über Migration und Mehrsprachigkeit) und *Capital* (zugeschriebener Kapitalwert mitgebrachter sprachlich-kultureller Ressourcen). Im Beitrag wird aufgezeigt, wie die Einflussfaktoren im Kontext der begleiteten Schule mit dem Investment der FokusschülerInnen zusammenhängen, indem Einblicke in den Unterrichtsalltag und Einschätzungen beteiligter AkteurInnen präsentiert und analysiert werden. Die Erkenntnisse zeigen, dass sich Chancen durch ein differenziertes Arbeiten und ein ganzheitliches Inklusionskonzept ergeben. Grenzen hingegen tun sich auf durch die partielle Abwesenheit der SchülerInnen aufgrund der zeitgleichen Teilnahme an der IVK und dem Regelunterricht sowie durch einen sprachlich zu herausfordernden Regelunterricht.

Schlüsselwörter: Sprachbildung, Neuzuwanderung, integrative Beschulung, Investment-Modell, Schul- und Unterrichtsethnographie

1. Einleitung

Durch den Anstieg der Zuwanderungszahlen seit 2015 wurden Schulen in Deutschland (erneut) vor Herausforderungen gestellt. Studien und Erfahrungsberichte zeigen, welch hohe Anforderungen für Lehrkräfte und ihre Arbeit damit einhergehen (Fürstenau 2017: 41). So stellen sich neben organisatorischen Fragen der Beschulung vor allem pädagogisch-didaktische Fragen auf Unterrichtsebene. Empirische Studien, die Aufschluss darüber geben, wie die sprachliche Integration neu zugewanderter SchülerInnen in Regelklassen am besten unterstützt werden kann, liegen bisher kaum vor.

Im Rahmen des Projektes SpraBÜ[1] (DFG, 2020–2023) widmen wir uns diesem Forschungsdesiderat und untersuchen die schulischen Sprachbildungsangebote sowie Sprachlernprozesse ausgewählter FokusschülerInnen an drei Hamburger Stadtteilschulen (STS). Die STS ist eine Schulform, die 2010 durch eine Schulreform eingeführt wurde und Haupt-, Real- und Gesamtschule ersetzt hat. Somit bildet sie in Hamburg neben dem Gymnasium die einzige weitere allgemeinbildende Sekundarschulform. Im Projekt fokussieren wir auf Vorbereitungs- und Regelklassen der Jahrgangsstufen 5/6 sowie 7/8[2] und begleiten Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 16 Jahren.

Im vorliegenden Beitrag werden Daten aus *einer* der drei Schulen analysiert und diskutiert. Bei der ethnographisch angelegten Studie an der STS Waldhügel[3], die auf den Jahrgang 5/6 fokussiert, handelt es sich um die Explorationsstudie zum Projekt und gleichzeitig um mein Dissertationsvorhaben. Letzteres widmet sich Mechanismen der Inklusion und Exklusion von neu zugewanderten SchülerInnen durch sprachliche Bildung (Plöger 2022). Die STS Waldhügel wurde ausgewählt, weil sie neu zugewanderte SchülerInnen *integrativ* beschult (cf. Massumi/von Dewitz 2015): Nur wenige Wochen nach Ankunft an der Schule werden die SchülerInnen einer

1 Der vollständige Titel des Projektes lautet „Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I. Eine qualitative Studie über sprachliche Bildung am Übergang von Vorbereitungsklassen in Regelklassen“.

2 In Hamburger Vorbereitungsklassen werden neu zugewanderte SchülerInnen jahrgangsübergreifend unterrichtet, daher die Zusammenfassung von je zwei Jahrgangsstufen.

3 Alle Namen sind pseudonymisiert.

Regelklasse zugeteilt und erhalten einmal täglich eine additive Sprachförderung im Rahmen einer Internationalen Vorbereitungsklasse (IVK). Anhand der ethnographischen Daten aus Beobachtungsprotokollen und Interviews fokussiere ich im Beitrag auf die Frage, welche Chancen und Grenzen sich durch eine integrative Beschulung für die sprachliche Bildung neu Zugewanderter ergeben.

Dazu führe ich zunächst in das Hamburger System der Beschulung neu Zugewanderter ein (2). Anschließend stelle ich das dem Beitrag zugrundeliegende Verständnis sprachlicher Bildung und das Investment-Modell der Sprachlernforschung als theoretischen Rahmen vor (3). Im darauffolgenden Abschnitt führe ich kurz in die Umsetzung des integrativen Modells an der begleiteten STS ein und erläutere das methodische Vorgehen (4). Kern des Beitrags bilden die Einblicke in den Unterrichtsalltag sowie die Rekonstruktion der Perspektiven Beteiligter (5). Die Analyseergebnisse diskutiere ich abschließend vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens und zeige Chancen und Grenzen des integrativen Modells mit Blick auf die sprachliche Bildung neu zugewanderter SchülerInnen auf (6).

2. Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen in Hamburg

Zur Organisation der Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die neu in Deutschland ankommen, haben sich bundesweit verschiedene Modelle entwickelt. Massumi/von Dewitz (2015) unterscheiden in einer Bestandsaufnahme aller Organisationsformen in den Bundesländern fünf verschiedene Modelle: Ein „submersives Modell“ (Unterricht in einer Regelklasse ohne spezifische Sprachförderung), ein „integratives Modell“ (Unterricht in einer Regelklasse plus spezifische Sprachförderung), ein „teilintegratives Modell“ (Unterricht in einer separierten Klasse plus sukzessive Teilnahme am Regelunterricht) sowie zwei „parallele Modelle“ (ausschließlich Unterricht in einer separierten Klasse; mit und ohne Schulabschluss) (ibid.: 45). In der Bestandsaufnahme handelt es sich um den Versuch einer Systematisierung unterschiedlicher Beschulungsformen; in der Praxis sind durchaus Mischformen anzutreffen (cf. ibid.: 62). Welches schulorganisatorische Modell auf Einzelschulebene umgesetzt wird, hängt von den Rahmenvorgaben des jeweiligen Bundeslandes sowie von der Schulform ab. Diese Faktoren sowie die Spielräume der Einzelschule wirken sich letztlich auf die

Ausgestaltung des jeweiligen Modells aus. So differiert es z.B., wie lange SchülerInnen im parallelen Modell ohne Schulabschluss eine separate Vorbereitungsklasse besuchen. Bisher liegen zur genauen Ausgestaltung der schulorganisatorischen Modelle auf Einzelschulebene kaum wissenschaftliche Untersuchungen vor (ibid.: 61; Integrationsbeauftragte 2016: 45).

In Hamburg ist durch die Rahmenvorgaben zur Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher vorgesehen, dass SchülerInnen in der Sekundarstufe I zunächst in IVKs unterrichtet werden und in eine Regelklasse wechseln, „sobald das Sprachniveau B1 erreicht ist oder spätestens nach einem Jahr" (BSB 2018: 10). Dies entspricht dem „parallelen Modell". Ziel der IVK ist der „Aufbau einer kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen, die es […] ermöglicht, dem Unterricht in einer ihrem Alter entsprechenden Regelklasse zu folgen" (ibid.: 4), weshalb dem Deutschunterricht in diesen Klassen (neben Fächern wie Mathematik, Sport und z.B. Sachunterricht) der höchste Stundenanteil zukommt. Bei den Rahmenvorgaben handelt es sich um Empfehlungen, die den Schulen eine Orientierung bieten sollen. Es steht Schulen frei, auch andere Modelle umzusetzen, wie z.B. an der STS Waldhügel, die die SchülerInnen *integrativ* beschult (vgl. Abschnitt 4.1).

Auch aus der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung wird die Einrichtung von separierten Schulklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aufgrund ihres normativen Widerspruchs zu einer inklusiven Bildungspraxis in der Migrationsgesellschaft kritisch gesehen (Karakayalı et al. 2017). Begründet wird die Kritik damit, dass das Ziel einer ‚gleichberechtigten Teilhabe' langfristig nicht durch Parallelsysteme gewährleistet werden könne (Fürstenau 2017: 43). Dennoch scheint eine Submersion, d.h. eine sofortige Einschulung neu zugewanderter SchülerInnen in Regelklassen, keine bessere Lösung, wenn ihre spezifischen (sprachlichen) Bedürfnisse dabei unberücksichtigt bleiben und keine Förderung vorgesehen ist (cf. Reich 2017: 81).

3. Sprachbildung neu zugewanderter SchülerInnen

Es stellt sich folglich die Frage, wie das Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe bei gleichzeitiger Unterstützung des Erlernens von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache verfolgt werden kann. Um SchülerInnen sowohl in

ihrem sprachlichen als auch fachlichen Lernen zu unterstützen, wird aus bildungspolitischer wie auch wissenschaftlicher Perspektive eine Durchgängigkeit sprachlicher Bildung gefordert.

3.1 Durchgängigkeit sprachlicher Bildung

Es ist unbestritten, dass Kenntnisse in Deutsch als Zweit- und Bildungssprache unabdingbare Voraussetzung für die Teilhabe und den Erwerb von Bildungsabschlüssen und damit „Voraussetzung für Bildungserfolg" (Becker-Mrotzek/Roth 2017: 11; cf. auch European Commission 2019: 10) im monolingual ausgerichteten deutschen Regelschulsystem sind. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer spezifischen sprachlichen Förderung für neu zugewanderte SchülerInnen. Im Hamburger Bildungssystem soll diese Förderung durch den Besuch einer parallelen IVK gewährleistet werden. Damit neu zugewanderte SchülerInnen nach dem Wechsel von der Vorbereitungs- in die Regelklasse auch weiterhin in ihrer Sprachbildung unterstützt werden, fordert die Hamburger Bildungspolitik „ein Übergangsmanagement […], das nur durch eine enge Verzahnung und Kooperation" (BSB 2012: 8) von IVK und Regelklasse gelingen kann. Dazu gehört insbesondere die *Durchgängigkeit sprachlicher Bildung*, d.h. der „kumulative Aufbau" (Gogolin/Lange 2011: 118) von (bildungs-) sprachlichen Fähigkeiten. Denn beim Übergang von einer Vorbereitungs- in eine Regelklasse ist der Erwerb der deutschen Sprache in der Regel noch nicht abgeschlossen. Insbesondere das Register der Bildungssprache, das als Register für die Aneignung schulischen Wissens gilt (cf. Morek/Heller 2012), kann von ZweitsprachlernerInnen kaum innerhalb eines Jahres erworben werden. Sprachwissenschaftliche Studien, die Cummins (2000) zusammenführt, zeigen, dass es zwischen fünf und neun Jahren dauert, bis ZweitsprachlernerInnen das Register der Bildungssprache erwerben. Gogolin und Lange (2011) kritisieren, dass Bildungssprache jeodch viel zu selten Ziel und Gegenstand des Fachunterrichts sei. Für neu zugewanderte SchülerInnen im Sekundarschulalter ist das besonders problematisch, weil sprachliches und fachliches Lernen in den Regelklassen auf hohem Niveau parallel zueinander verlaufen. Werden die spezifischen sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht weder artikuliert noch vermittelt, scheint eine Aufgabenerfüllung kaum möglich. Aus diesem Grund besteht

wissenschaftlicher Konsens darüber, dass sich sprachliches und fachliches Lernen aufeinander beziehen müssen und die explizite Vermittlung bildungs- und fachsprachlicher Fähigkeiten eine Aufgabe in allen Schulfächern und -stufen sein muss (cf. ibid.; für ein Beispiel aus einem handlungs- und produktorientierten Technikunterricht cf. Olthoff in diesem Band).[4] Eine Durchgängigkeit sprachlicher Bildung kommt damit nicht nur neu zugewanderten, sondern allen SchülerInnen zugute. Mit Blick auf die Gruppe der neu zugewanderten SchülerInnen ergibt sich für den Beitrag die Frage, wie die Durchgängigkeit sprachlicher Bildung in Vorbereitungs- und Regelklasse gestaltet wird.

3.2 Erkenntnisse der Sprachlernforschung: Das Investment-Modell (Darvin/Norton 2015)

Anknüpfungspunkte, um die Komplexität sprachlicher Bildungsprozesse zu erschließen, bietet die Sprachlernforschung. Als theoretisches Modell für die Untersuchung des sozialen Kontextes des Lernens einerseits sowie der Eigeninitiative der SchülerInnen andererseits dient das Investment-Modell (Darvin/Norton 2015). Norton (1995) prägte den soziokulturellen Begriff des *Investments* und grenzt ihn vom psychologischen Konstrukt der *Motivation* ab. Norton zufolge können ZweitsprachlernerInnen zwar höchst *motiviert* sein, eine Sprache zu lernen, und dennoch nicht in das Erlernen ebendieser Sprache *investieren*, wenn sie der soziale Kontext (z.B. Rassismus im Klassenraum) davon abhält. Demnach ist Sprachenlernen für Norton nicht nur ein individueller/kognitiver, sondern auch ein sozialer Prozess.

Um sowohl die individuellen als auch die sozialen Einflüsse zu berücksichtigen, verorten Darvin/Norton (in einer Weiterführung von Norton 1995) das *Investment* in eine Zweitsprache zwischen den Faktoren

4 Für weiterführende Informationen und Material cf. die Schriftenreihen „FörMig Edition“ (10 Bände) und „FörMig Material“ (10 Bände). Die Bände der Edition-Reihe vereinen theoretische und empirische Beiträge aus Wissenschaft und Praxis zum Thema sprachliche Bildung; die Bände der Material-Edition stellen Anregungen für die Umsetzung sprachlicher Bildung zur Verfügung (vgl. https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/foermig-edition.html (letzter Zugriff 26.11.2021)).

Identity, *Ideology* und – in Anlehnung an Bourdieu – *Capital.* Norton und Darvin haben das Modell vor dem Hintergrund der Erforschung von Lernprozessen erwachsener Zweitsprachlernerinnen entwickelt. Ich beziehe es in meiner Forschung auf den Kontext der Schule. So gehe ich in Anlehnung an Darvin/Nortons Erkenntnisse sowie an linguistische und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zu sprachlicher Bildung davon aus, dass das Investment neu zugewanderter SchülerInnen in das Erlernen einer Zweitsprache abhängt von:

- **sozialen Selbst- und Fremdpositionierungen der Lernenden *(Identity)*:** Ob SchülerInnen, die neu in Deutschland ankommen, als ‚Flüchtling', ‚Seiteneinsteiger', ‚DeutschlernerIn' oder als reguläre/r SchülerIn adressiert werden und die Art und Weise, in der sie sich – im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten – selbst positionieren (können), wirkt sich auf ihr Selbstkonzept und damit auf ihre Lerneridentität aus, wobei diese als dynamisch und veränderbar verstanden wird (Darvin/Norton 2015: 45).
- **dominanten Deutungsmustern und Denkweisen in Schule und Gesellschaft *(Ideology)*:** Treffen die SchülerInnen in der Schule auf „dominant ways of thinking" (ibid.: 44), die von einer vermeintlichen Normalität von Sesshaftigkeit und Einsprachigkeit ausgehen, und ist der monolinguale Habitus (Gogolin 1994) sehr ausgeprägt, kann dies ihre eigenen Einstellungen zum Sprachenlernen sowie zu bereits erworbenen Sprachen und Kenntnissen maßgeblich beeinflussen. Auch spielen hier Normalitätsvorstellungen der Schule in Bezug auf Lehren und Lernen eine zentrale Rolle.
- **dem zugeschriebenen Kapitalwert (mitgebrachter) sprachlich-kultureller Kompetenzen *(Capital)*:** Neu zugewanderte SchülerInnen verfügen häufig bereits über ein mehrsprachiges Repertoire, wenn sie in der Schule ankommen (cf. hierzu Bredthauer/von Dewitz in diesem Band). Ihren Herkunftssprachen wird in der deutschen Schule jedoch meist ein geringer Kapitalwert zugeschrieben. Für ihr Investment in eine (weitere) Zweitsprache kann aber zentral sein, inwiefern ihre bestehenden sprachlichen und auch fachlichen Kenntnisse aufgegriffen und produktiv für das Lernen nutzbar gemacht werden (Darvin/Norton 2019: 461).

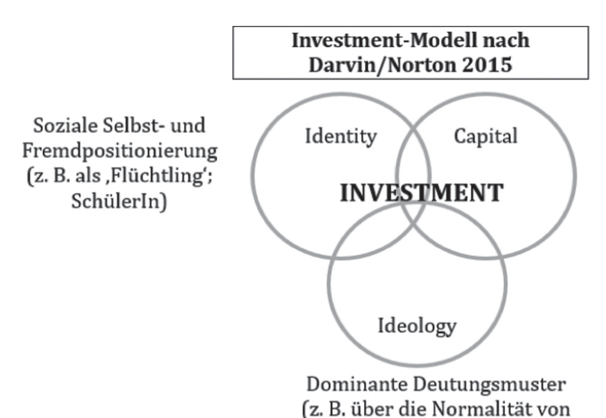


Abb. 1: Investmentmodell in Anlehnung an Darvin/Norton (2015: 42); eigene Darstellung

Abb. 1 verdeutlicht, dass sich die Faktoren wechselseitig zueinander verhalten. So stehen die Überschneidungsbereiche für das Zusammenwirken der Faktoren. Das bedeutet, dass ein monolingualer Habitus *(Ideology)* mit einem geringen Kapitalwert migrationsbedingter Mehrsprachigkeit *(Capital)* und einer defizitorientierten Perspektive auf neu zugewanderte SchülerInnen (ausschließlich) als DaZ-Lernende *(Identity)* einhergeht. Das wirkt sich wiederum auf das Investment in das Erlernen der deutschen Sprache aus. Denn wenngleich sie möglicherweise *motiviert* sind, Deutsch zu lernen, kann sich z.B. eine diskriminierende Haltung von Lehrkräften, die auf einer Normalitätsvorstellung von Einsprachigkeit und Sesshaftigkeit gründet, negativ auf das Investment auswirken und Lernprozesse verschließen. Dabei besteht aber auch ein Gestaltungsspielraum, denn sobald sich ein Faktor verändert, wirkt sich das durch die Überschneidungen auch auf die anderen Faktoren aus. Verändert sich z.B. die *Ideology* einer Institution hin zu einer mehrsprachigkeitssensiblen Normalitätsvorstellung, kann das dem *Capital* der SchülerInnen einen anderen Wert zuschreiben und sich auf ihre *Identity* und schließlich auch auf ihr Investment in das Erlernen des Deutschen auswirken. Die drei Einflussfaktoren schärfen demnach den Blick dafür, wie die Gestaltung der sprachlichen Bildungsangebote die Lernprozesse der SchülerInnen beeinflussen kann (Darvin/Norton 2016: 29).

4. Die Ethnographische Studie an einer Hamburger Stadtteilschule

Im Rahmen einer zweijährigen ethnographischen Studie wurde von April 2018 bis März 2020 die Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen der Hamburger STS Waldhügel begleitet. Im Folgenden wird zunächst in das Modell der *integrativen* Beschulung an dieser Schule als Ausnahme in der Hamburger Bildungslandschaft, in der üblicherweise *parallel* beschult wird, eingeführt (4.1). Darauf aufbauend wird das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt (4.2).

4.1 Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen an der Stadtteilschule Waldhügel

Die STS Waldhügel hat 2015 vor dem Hintergrund der angestiegenen Zuwanderungszahlen zum ersten Mal eine IVK für die Jahrgangsstufe 5/6 eingerichtet. Nach Aussagen des didaktischen Leiters arbeitet die Schule „inklusiv". Als es 2015 in der Eltern-Schüler-Lehrer-Konferenz um die Gestaltung der IVK gegangen sei, habe Einigkeit darüber bestanden, dass eine separate Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen nicht zum inklusiven Konzept der Schule passe. Mit deutlicher Mehrheit sei damals für eine *integrative* Form der Beschulung gestimmt worden: Die SchülerInnen besuchen nur wenige Wochen ausschließlich die Sprachförderung im Rahmen der IVK und werden schnellstmöglich einer altersentsprechenden Regelklasse zugeordnet. Sie besuchen dann einmal am Tag für eineinhalb Zeitstunden (das entspricht einem Unterrichtsblock an der Schule) die IVK bei Frau Berger und ggf. eine weitere eineinhalbstündige Sprachförderung in Form eines sogenannten „Extra-Unterrichts" bei der Kulturmittlerin, Frau Akbar. Den restlichen Unterrichtstag, der aus insgesamt vier eineinhalbstündigen Unterrichtsblöcken besteht, verbringen sie in ihren Regelklassen.

4.2 Methodisches Vorgehen

Um die Ausgestaltung der Sprachbildungsangebote einerseits und die Lernprozesse der SchülerInnen andererseits erheben zu können, habe ich die STS Waldhügel über zwei Jahre in einer ethnographischen Fallstudie begleitet. Der Forschungsprozess wurde an die Ausgestaltung des integrativen Beschulungsmodells angepasst: Im ersten Forschungsjahr habe ich

wöchentlich in der IVK der Stufe 5/6, in der die tägliche Sprachförderung stattfindet, teilnehmend beobachtet. Dies erlaubte mir, die kontinuierliche Entwicklung der SchülerInnen zu begleiten sowie laufend über Veränderungen (z.B. Klassenwechsel etc.) informiert zu bleiben. Zusätzlich hospitierte ich alle zwei Monate eine Woche lang in den Regelklassen dreier ausgewählter Fokuskinder – Fettah, Felicia und Nawaz –, um ihr Lernen und ihre Sprachbildungsprozesse in diesem Unterrichtskontext zu beobachten. Die Auswahl der Fokuskinder erfolgte anhand der folgenden Kriterien: Alter, Klassenstufe, Geschlecht, Herkunftsland und Erstsprache. Ziel war es, eine hohe Varianz zwischen den Einzelfällen zu haben, um ein möglichst breites Bild der heterogenen IVK-Schülerschaft abzubilden. Im zweiten Forschungsjahr besuchte ich die STS Waldhügel alle zwei Monate, um weiterhin über die Entwicklung der Fokuskinder informiert zu bleiben. Neben den Fokuskindern gehören aber auch ihre MitschülerInnen (in IVK und Regelklasse) zum Sample meiner Studie, sodass im Beitrag auch Daten rekonstruiert werden, in denen andere SchülerInnen auftauchen.

Während der Aufenthalte habe ich Feldnotizen angefertigt, die ich im direkten Anschluss zu Beobachtungsprotokollen mit dem Anspruch an *Dichte Beschreibung* (Geertz 1983) ausformuliert habe. Informelle Gespräche, die während der Aufenthalte mit SchülerInnen sowie Lehrkräften und PädagogInnen stattfanden, wurden in Form von Gesprächsprotokollen dokumentiert. Insgesamt habe ich so 180 Beobachtungs- und Gesprächsprotokolle erhoben. Darüber hinaus habe ich mit ausgewählten Lehrkräften, PädagogInnen und der Schulleitung zehn Experteninterviews geführt, um Auskunft über Sprachbildungsangebote und Einschätzungen der Sprachbildungsprozesse zu erhalten; mit den drei Fokuskindern habe ich zusätzlich semistrukturierte Interviews geführt, um ihre Perspektive zum Modell und ihre Erfahrungen damit zu ergründen.

Die Auswertung der Daten erfolgte durch ein Kodierverfahren der Reflexiven Grounded Theory nach Breuer/Muckel/Dieris (2019): In einem offenen Kodieren habe ich die Daten zunächst thematisch sortiert, indem ich induktiv aus dem Material Codes gebildet habe. Diese habe ich anschließend während des axialen Kodierens zueinander in Bezug gesetzt, um erste Kategorien zu bilden. So wurden beispielsweise die beiden Kategorien „Sprachbildungsprozesse in IVK-/Extra-Unterricht“ und „Sprachbildungsprozesse in den Regelklassen“ gebildet, unter denen z.B. Codes wie

„Methoden“, „Material“, „Vermittlung von Bildungssprache“ oder „Förderung von DaZ“ subsumiert wurden. Dadurch konnten für die Fragestellung nach Chancen und Grenzen der integrativen Beschulung in Bezug auf die Sprachbildung neu Zugewanderter relevante Textstellen identifiziert werden und die Codes anhand eines Kodierparadigmas (ebd.: 288–289) vorbereitend für die Analyse angeordnet werden.

5. Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst Einblicke in den Unterrichtsalltag (5.1), aufgeteilt nach IVK- und Regelunterricht, und anschließend Einschätzungen des pädagogischen Personals sowie des begleiteten Fokusschülers Fettah (5.2) präsentiert.

5.1 Einblicke in den Unterrichtsalltag

Eine unvermeidliche Konsequenz, die sich durch das integrative Modell in besonderer Weise sowohl für den IVK- als auch den Regelunterricht ergibt, ist die Fluktuation. Dadurch, dass die SchülerInnen durch den IVK- (und ggf. Extra-)Unterricht mind. einen Unterrichtsblock eine Sprachförderung erhalten, fehlen sie zu diesen Zeiten im Regelunterricht. Zusätzlich nehmen sie aber nicht an allen Tagen zwangsläufig an den additiven Sprachbildungsmaßnahmen teil. Wenn z.B. in der Regelklasse zeitgleich zum IVK-Unterricht Mathe oder Sport stattfindet, nehmen die SchülerInnen teilweise am Unterricht der Regelklasse teil, statt zur IVK zu kommen. Hierüber entscheidet Frau Berger, die IVK-Lehrerin, in individueller Absprache mit den SchülerInnen. Sie erklärt diesbezüglich: „[…], weil es ist natürlich zum Integrieren gut, wenn du gut Fußball spielen kannst oder sonst irgendwas. Dann fliegen dir ja die Herzen zu“ *(Interview 28.08.2018)*. Aus Frau Bergers Ausführung wird deutlich, dass sie neben sprachlichen Aspekten auch die soziale Integration in die Regelklasse berücksichtigt und SchülerInnen daher z.B. zum Sportunterricht gehen lässt, damit sie dort über mögliche Kompetenzen die Anerkennung der MitschülerInnen gewinnen können. Dabei ist die Teilnahme am Sportunterricht aber nicht pauschal verpflichtend, sondern wird individuell mit den Kindern besprochen, woraus deutlich wird, dass diese zumindest in einem gewissen Rahmen ein Mitspracherecht an der Gestaltung ihres Unterrichtsalltages haben.

Die flexible Handhabung hat für den IVK- und Extra-Unterricht zur Folge, dass ein kontinuierliches Arbeiten mit allen gemeinsam kaum möglich ist. Dies wird durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen noch verstärkt (cf. hierzu Fürstenau/Niedrig 2018: 214). Auch für den Regelunterricht ergibt sich die Herausforderung, dass die SchülerInnen in manchen Fachstunden anwesend, in darauffolgenden aber abwesend sind und dadurch Unterrichtsinhalte verpassen. Inwiefern sich die Lehrkräfte auf diese Fluktuation sowie die unterschiedlichen Lernniveaus einstellen, wird im Folgenden zunächst für die Sprachbildung in der IVK und im Extra-Unterricht und anschließend für den Unterricht in den Regelklassen dargestellt. Dazu beschreibe ich zunächst den Unterricht anhand meines ethnographischen Wissens und zeige dann an je einer ausgewählten Unterrichtssequenz beispielhafte Interaktionsmuster der beteiligten Lehrkräfte und SchülerInnen auf, die stellvertretend für mehrere solcher Sequenzen stehen.

5.1.1 Sprachbildung in der IVK und im Extra-Unterricht

Sowohl in der IVK als auch im Extra-Unterricht werden ähnliche didaktische und pädagogische Prinzipien verfolgt. Beide Lehrerinnen arbeiten eng zusammen und sprechen sich regelmäßig über ihr Vorgehen ab, indem sie sich „jeden Tag um 9.30 Uhr in der Pause“ treffen und „überlegen, wer soll wo wann kommen oder wie soll mit wem gearbeitet werden“ *(Interview mit Frau Akbar, 12.12.2018)*. Durch die engen Absprachen haben beide ein ähnliches, routiniertes Vorgehen entwickelt, das den SchülerInnen bekannt ist: Zunächst startet die Lerngruppe gemeinsam mündlich. Während Frau Berger meist grammatische oder lexikalische Themen der vergangenen Stunden wiederholt, beginnt Frau Akbar den Unterricht mit alltagssprachlichen Erzählungen der SchülerInnen über den vergangenen Nachmittag. Anschließend folgt in beiden Unterrichtsformen eine Phase schriftlichen Arbeitens, in der die SchülerInnen differenziert an verschiedenen Aufgaben arbeiten, wobei i. d. R. eine größere Anzahl von SchülerInnen die gleichen Aufgaben bearbeitet. Während dieser Phase gehen beide Lehrkräfte herum und bieten den SchülerInnen individuelle Hilfestellungen. Am Ende des Unterrichts steht meist eine Ergebnissicherung der Aufgaben, an denen die Mehrheit der SchülerInnen gearbeitet hat. Die anderen Aufgaben werden individuell durch die Lehrkräfte korrigiert und besprochen.

Durch das ähnliche Vorgehen in beiden Unterrichtsformen wird den SchülerInnen schnell eine Routine vermittelt, die ihnen ein Gefühl von Stabilität und damit Handlungssicherheit gibt (cf. Fürstenau 2011: 43). Zudem baut der Extra-Unterricht auf der Sprachbildung in der IVK auf. Die Lehrerinnen sprechen sich über Materialien ab und arbeiten differenzierend. Beide Lehrerinnen orientieren sich so gut wie möglich am individuellen Kenntnisstand der SchülerInnen. So seien Materialien Frau Berger zufolge „immer individuell den Kindern zugeordnet: Du brauchst noch Grammatik, du musst nochmal Rechtschreibung [üben]“ *(Interview 28.08.2018)*.

In der Praxis teilen die Lehrkräfte die Klassen dafür häufig in kleinere Lerngruppen auf, in denen sich die SchülerInnen gegenseitig helfen können. Entweder bilden sie dafür Gruppen, die an der gleichen Aufgabe arbeiten, oder sie bitten fortgeschrittene SchülerInnen, die die Aufgaben bereits fertig haben, etwas schwächeren SchülerInnen zu helfen. Im folgenden Beispiel aus einer IVK-Stunde mit dem Lernschwerpunkt Englisch bietet ein Schüler eigeninitiativ Hilfe an. Abidin ist bereits fertig mit der Aufgabe und fragt daher seine MitschülerInnen auf Deutsch, ob jemand Hilfe brauche.

> Abidin setzt sich zwischen Avan und Felicia. Er schaut auf Felicias Aufgaben und beginnt, ihr zu helfen. Zunächst scheint sie das nicht so sehr zu wollen und reagiert nicht auf ihn, doch nach und nach stellt sie ihm Fragen. Auch Avan fragt Abidin nach einiger Zeit etwas und dieser erklärt ihr, dass die Aufgabe wie im Deutschheft sei. Avan muss das Wort „grey“ schreiben und schreibt hingegen „gere“. Abidin schlägt das Wort nach, radiert Avans Version weg und buchstabiert ihr langsam die richtige. *(Beobachtungsprotokoll IVK, 21.11.2018)*

Abidin hilft in der beobachteten Situation seinen Mitschülerinnen und gelangt dadurch aus der Rolle eines Lernenden in die Rolle eines Lehrenden. Er intensiviert durch das Nachschlagen im Wörterbuch und das Anwenden metasprachlicher Lernstrategien bei der Wiedererkennung von Aufgabenmustern auch seinen eigenen Lernprozess. Dass sich Abidin in dieser Situation von sich aus zu seinen Mitschülerinnen setzt, kann darauf zurückgeführt werden, dass sowohl Frau Akbar als auch Frau Berger die SchülerInnen immer wieder ermutigen, MitschülerInnen zu helfen, wenn sie mit einer Aufgabe fertig sind (und es sich z.B. nicht mehr lohnt, eine nächste zu beginnen). Die Lehrerinnen positionieren die SchülerInnen

dadurch nicht (nur) als Lernende, sondern sprechen ihnen Kompetenzen zu in den Sprachen, die sie noch lernen. Aus Sicht der Sprachlernforschung kann sich das Darvin/Norton zufolge positiv auf die Identitätswahrnehmung der Lernenden auswirken (2016: 26). Bei den SchülerInnen selbst konnte nach solch beobachteten Szenen oft ein „stolzes Lächeln“ erfasst werden.

5.1.2 Regelklassen

Durch die integrative Beschulung ergibt sich für das Arbeiten in den Regelklassen eine ähnliche Herausforderung wie für den Unterricht in der IVK: Durch die zeitweise Abwesenheit der SchülerInnen ist das „Mitkommen“ im Regelunterricht für die neu zugewanderten SchülerInnen besonders herausfordernd. Eine Erleichterung bietet die besondere Didaktik in den Regelklassen: In der Sekundarstufe I der STS wird vornehmlich mit Lernplänen gearbeitet. D. h. alle SchülerInnen erhalten zu Beginn eines Themas einen Lernplan, an dem sie individuell arbeiten können. Dadurch können die neu zugewanderten SchülerInnen genauso autonom wie ihre MitschülerInnen am gleichen Unterrichtsgegenstand arbeiten. Die Beobachtungen haben gezeigt, dass sich die SchülerInnen zunächst mit dem autonomen Arbeiten vertraut machen müssen. Der stets sehr routiniert ablaufende Unterricht in den Regelklassen durch die Arbeit an Lernplänen scheint ihnen dabei zu helfen, da die beobachteten Fokuskinder nach zwei bis drei Wochen in ihren Regelklassen eigenständig begannen, nach den Lernplänen zu arbeiten.

Durch die Arbeit mit Lernplänen sind die Lehrkräfte der Schule ohnehin schon auf ein differenziertes Arbeiten eingestellt, was durch die Unterstützung von Sozial- und SonderpädagogInnen in den meisten Stunden gewährleistet werden kann. Darüber hinaus wurde durch die Einrichtung der IVK angestoßen, alle Lernpläne sprachsensibel zu gestalten. Über einen schulintern zugänglichen Schulserver können alle Lehrkräfte Materialien teilen und abrufen, sodass die Lehrgestaltung an der Schule nicht (nur) der einzelnen Lehrkraft obliegt.

In Bezug auf Sprachbildungsprozesse konnten in den begleiteten Klassen Sequenzen der Sprachvermittlung beobachtet werden. Im folgenden Beispiel hat Frau Schrank im Deutschunterricht den Satz „Ich war gestern

Nachmittag bei einem Konzert." an die Tafel geschrieben und bittet die SchülerInnen, die syntaktischen Funktionen zu bestimmen. Dann fordert sie Fettah auf, das Subjekt und Prädikat zu benennen. Fettah ist einer der Fokusschüler und zu diesem Zeitpunkt seit einem Monat in der Regelklasse. Er kommt aus dem Irak, spricht mit seiner Familie Arabisch und ist 13 Jahre alt.

> Frau Schrank wendet sich Fettah zu: „Fettah, du hast gesagt, du kannst schon Subjekt und Prädikat." Fettah sagt fragend: „Ja?" Frau Schrank fragt ihn: „Was ist das Subjekt?" […] Fettah antwortet: „Ich!" Frau Schrank lobt ihn und sagt: „Fettah, komm, mach auch das Prädikat." Fettah versucht es mit: „Gestern" und Frau Schrank fragt: „Mh? Prädikat ist, was jemand tut." Fettah murmelt: „Ich kann das nicht lesen" und ruft dann plötzlich laut: „War! War!" *(Beobachtungsprotokoll 6. Klasse, 24.09.2018)*

Obwohl Fettah zu diesem Zeitpunkt erst wenige Wochen in der Regelklasse ist, bezieht ihn Frau Schrank aktiv in das Unterrichtsgeschehen ein und gibt ihm die Chance, sein Wissen zu zeigen, über das sie informiert ist. Sie weiß, dass Fettah Subjekte und Prädikate schon bestimmen kann. Nachdem Fettah das Subjekt richtig bestimmt hat, ermuntert Frau Schrank ihn, auch das Prädikat zu bestimmen. Als er zunächst fälschlicherweise „gestern" als Prädikat bestimmt, gibt sie ihm eine Hilfestellung. Fettah findet schließlich die korrekte Lösung. Die Klassenlehrerin unterstützt den Sprachbildungsprozess, indem sie Fettah ermutigt, sein sprachliches Wissen anzuwenden. Die Befürchtung, dass neu zugewanderte SchülerInnen „im Unterricht [der Regelklassen, S. P.] unberücksichtigt bleiben" (El-Mafaalani/Massumi 2019: 16) bewahrheitet sich zumindest im Fall von Fettah nicht. Für das Erlernen der deutschen Sprache kann die Interaktion der Lehrerin, d.h. die direkte Adressierung und Ermutigung zur Aufgabenbewältigung, vorteilhaft sein, da hierdurch bestehende Kenntnisse wahrgenommen und wertgeschätzt und dem Lernenden Kompetenzen zugesprochen werden (Darvin/Norton 2016: 28).

5.2 Einschätzungen zum Modell

Die integrative Beschulung wird von den Beteiligten insgesamt sehr positiv eingeschätzt. Das zeigt auch die Tatsache, dass die gesamte Lehrer-Eltern-Schüler-Konferenz an dem Beschluss über das Modell beteiligt war. Auch der didaktische Leiter der Schule führt in einem informellen Gespräch aus,

dass es nicht zur Schule gepasst hätte, wenn neu zugewanderte SchülerInnen dort separat beschult werden würden, da „die Schule sehr inklusiv arbeite und ihr oberster Leitsatz sei ‚Alle Kinder sind in unserer Schule willkommen!' " *(Gesprächsprotokoll, 19.04.2018)*. An der anschließenden Planung über die Ausgestaltung der Beschulung seien alle Gremien beteiligt worden. Das gibt Hinweise darauf, dass die Normalitätsvorstellungen der Schule, im Sinne von *Ideology* nach Darvin/Norton (2015: 44), von einer inklusiven Auffassung geprägt sind, die alle SchülerInnen und folglich auch neu zugewanderte einbezieht.

Frau Berger und Frau Akbar, die in erster Linie für die additive Sprachbildung der neu zugewanderten SchülerInnen verantwortlich sind, betonen beide ihre Überzeugung bezüglich des integrativen Modells:

> „Eine ganz, ganz gute Sache hier in unserer Schule ist, dass die IVK-Kinder nicht wie in allen anderen Schulen ein ganzes Jahr unter sich bleiben." *(Interview mit Frau Akbar, 12.12.2018)*

> „Oh Gott sei Dank ist das Prinzip bei uns an der Schule! […] Also wenn du siehst, wie unkompliziert das hier ist und wie schnell die integriert sind." *(Interview mit Frau Berger, 28.08.2018)*

Sowohl Frau Akbar als auch Frau Berger bewerten es positiv, dass die SchülerInnen nicht „unter sich" blieben und dadurch auch die Integration der SchülerInnen als „unkompliziert" wahrnehmen. Auf die spezifische Nachfrage, wie es um die Sprachbildung stehe und wie die SchülerInnen nach dem Verlassen der IVK in den Regelklassen mitkämen, sagt sie: „Der eine mehr, der andere weniger" und verweist darauf, dass nicht nur neu zugewanderte SchülerInnen sprachliche Schwierigkeiten in den Regelklassen hätten.

Eine wichtige Basis für den Regelunterricht bildet das differenzierende Unterrichtsmaterial. Der Lehrer, der die Ausgestaltung der Lehrpläne koordiniert, betont in einem Arbeitsgruppentreffen mit der Schulleitung, „dass die sprachliche Vereinfachung […] IVK-Kindern genauso helfe wie den Kindern mit Förderbedarf" *(Beobachtungsprotokoll, 05.09.2018)*. Dies verdeutlicht die inklusive Arbeit und die Normalitätsvorstellung der Schule, die den Grundstein für das integrative Modell der Beschulung neu Zugewanderter bildet. Zwar bestehe laut Frau Berger weiterhin Bedarf an der Ausgestaltung von Materialien, jedoch sei ein „Grundstock" da. Somit

wird die Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen von ihr nicht als eine Zusatzaufgabe gesehen:

> „Ich habe dazu die Position, dass sie [die KollegInnen; S.P.] im Prinzip nur das weitermachen müssen, was sie sowieso schon machen. Sie müssen eigentlich nur einen differenzierten Sprachunterricht weitermachen.“ *(Interview mit Frau Berger, 28.08.2018)*

Aus Frau Bergers Aussage tritt die Überzeugung hervor, dass das Kollegium bereits einen differenzierten Sprachunterricht durchführe bzw. durchführen sollte und es sich daher beim Unterrichten neu zugewanderter SchülerInnen um keine neue Anforderung handle. Aus ihrer Aussage spricht eine Normalitätsvorstellung, die nicht von einer monolingual aufgewachsenen und bildungssprachlich sozialisierten Schülerschaft ausgeht, sondern die anerkennt, dass Sprachbildung integrativer Bestandteil eines jeden Unterrichts sein muss. Die Aufgabe, die sie als vergleichsweise einfach beschreibt, scheint jedoch anderen Fachkräften schwer zu fallen. So berichten Klassenlehrkräfte von der Herausforderung, die SchülerInnen in den Regelunterricht zu integrieren:

> „Frau Meier erzählt mir, dass es schwierig sei mit drei IVK-SchülerInnen in einer Klasse. Sie sagt es aber mit einem Lächeln und es kommt mir nicht als „Beschweren“ vor. Sie sagt, Fettah und Nawaz könnten ja schon gut Deutsch, Hafza hingegen nicht. Sie brauche die IVK vielleicht noch mehr, sei aber dadurch eben auch sehr wenig in der Klasse. Daher sei es schwierig, sie zu integrieren.“ *(Beobachtungsprotokoll 6. Klasse, 24.09.2018)*

Frau Meier spricht die Kluft zwischen dem Mitkommen im Regelunterricht einerseits und der Notwendigkeit einer weiteren, additiven Sprachförderung andererseits an. In der Unterrichtspraktik habe sich gezeigt, dass diese Kluft bei der angesprochenen Schülerin Hafza dazu führt, dass sie im Regelunterricht *nicht* – wie alle anderen – an einem gemeinsamen Lerngegenstand in Form des Lernplans arbeitet, sondern dass sie häufig weiter an den Materialien des IVK-Unterrichts arbeitet. Dies widerspricht dem Gedanken der Integration in die Regelklassen, weil die Schülerin so nur (physisch) am Regelunterricht *teilnimmt*, nicht aber *teilhat* im Sinne von Partizipation (cf. hierzu Plöger 2022). Auf das Dilemma zwischen dem Verpassen von Unterrichtsinhalten durch Teilnahme an der IVK weist auch Fettah, einer der IVK-Schüler, retrospektiv im Interview hin:

> „[Die IVK] ha- hat mir geholfen, aber hab' ich gesagt: Ich komm zum Unterricht, ich weiß nicht, was soll ich machen. Ich versteh also (…) ja, also verlier ich viel Lücke und so jetzt bei Mathe, wie soll man das machen und so, aber bei IVK nur Deutsch lernen." *(Interview 05.06.2019)*

Fettah erzählt, dass ihm die IVK zwar geholfen habe, als er noch an ihr teilnahm, er dort aber „nur Deutsch" lernen konnte und keine anderen Fächer. Die Teilnahme habe für ihn aber in den Fächern seiner Regelklasse, er nennt Mathe als Beispiel, zu „vielen Lücken" geführt. So habe er nicht gewusst, wie er weitermachen solle, wenn er beispielsweise die vergangene Stunde durch die IVK verpasst hat. Das weist auf die Schwierigkeit hin, beide Unterrichtskontexte gut miteinander zu verzahnen.

6. Diskussion und Ausblick

Mit Rückbezug auf das Investment-Modell der Sprachlernforschung (cf. Abschnitt 3.2) und seinen drei Faktoren werden die Sprachbildungsprozesse der neu zugewanderten SchülerInnen in der untersuchten Schule folgendermaßen begünstigt:

1) **Identity**: Den SchülerInnen wird ein hoher Grad an Autonomie zugesprochen. Sie können sowohl ihren Stundenplan als auch ihre Lernpläne in Absprache mit den Lehrkräften individuell gestalten. Durch das integrative Konzept lernen sie wie ihre MitschülerInnen und werden – außer im Rahmen der additiven Sprachförderung – nicht anders behandelt.
2) **Ideology**: Der hohe Grad an Autonomie der SchülerInnen durch die Arbeit an individuellen Lernplänen und die Möglichkeit der (teilweisen) Mitbestimmung an ihren Stundenplänen steht im Zusammenhang mit den Normalitätsvorstellungen der Schule: Sie arbeitet inklusiv und heißt alle SchülerInnen willkommen. Um dies zu gewährleisten, stellt die Schule besondere personelle Ressourcen wie Sozial- und Sonderpädagogen, eine Kulturmittlerin und eine Bildungsberaterin zur Verfügung.
3) **Capital**: Dem bestehenden fachlichen Kapitalwert der SchülerInnen wird durch das autonome Lernen Rechnung getragen. Bereits nach wenigen Wochen nehmen sie am Fachunterricht der Regelklassen teil, können aber durch die Arbeit an ihren individuellen Lernplänen das

Tempo selbst bestimmen. So können sie bestehendes Wissen weiter ausbauen und sich neue Inhalte Schritt für Schritt erarbeiten.

Aus der ethnographischen Studie können somit erste Erkenntnisse darüber abgeleitet werden, welche Chancen und Grenzen sich durch eine integrative Beschulung neu zugewanderter SchülerInnen ergeben:

Chancen ergeben sich durch…

- … eine wertschätzende und positive Haltung gegenüber den SchülerInnen, die deren Potenziale anerkennt und auf diesen aufbaut.
- … eine schnelle Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, die den bereits bestehenden Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen gerecht wird.
- … eine grundlegend differenzierende Arbeitsweise in der Regelklasse, die es den neu zugewanderten SchülerInnen – wie allen anderen – erlaubt, in ihrem eigenen Tempo zu lernen.
- … eine differenzierende Arbeitsweise in der IVK, die den SchülerInnen nicht nur Sprache, sondern auch Lernstrategien vermittelt.
- … individuelle Stundenplan-Absprachen, die es den SchülerInnen erlauben, autonom (und dennoch mit Hilfe der Lehrkräfte) zu entscheiden, an welchem Unterricht sie teilnehmen.
- … eine schnelle Integration in die Klassengemeinschaft der Regelklasse, die den Sprachbildungsprozess positiv begünstigen kann.

Grenzen ergeben sich durch…

- … Herausforderungen bezüglich der individuellen Stundenpläne, wie z. B. partielle Abwesenheit.
- … sprachlich zu herausfordernden Regelunterricht, in dem die SchülerInnen nicht am Lernplan der Regelklasse, sondern an Aufgaben aus der IVK arbeiten.

Es zeigt sich, dass die integrative Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher an der begleiteten Schule in den Augen der interviewten AkteurInnen gut funktioniert. Das ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die begleiteten AkteurInnen hinter dem Beschulungsmodell stehen. Weitere Daten, die hier nicht berücksichtigt werden konnten, zeigen, dass sich diese Haltung durch das gesamte Lehrerkollegium zieht und eine grundlegende Gelingensbedingung für den Erfolg des Modells zu sein scheint. Damit weisen die Ergebnisse auf Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen

Migrationsforschung hin, dass eine interkulturelle Öffnung von Schulen nur möglich ist, wenn hierüber Konsens besteht: „[D]as Ziel der ‚gleichberechtigten Teilhabe' kann langfristig weder durch ein Parallelsystem (Vorbereitungsklassen) noch durch die Anstrengungen einzelner Lehrkräfte erreicht werden“ (Fürstenau 2017: 43).

7. Literaturverzeichnis

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2016: *11. Bericht der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration. Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/11-bericht-der-beauftragten-der-bundesregierung-fuer-migration-fluechtlinge-und-integration-teilhabe-chancengleichheit-und-rechtsentwicklung-in-der-einwanderungsgesellschaft-deutschland-729972 (letzter Zugriff 26.11.2021).

Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim, 2017: “Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte”. In: id. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder.* (Sprachliche Bildung 1). Waxmann: Münster/New York, 11–35.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) 2012: *Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen*. Lehmann Offsetdruck: Hamburg.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) 2018: *Die schulische Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen*. Lehmann Offsetdruck: Hamburg.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara, 2019: *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer VS: Wiesbaden.

Cummins, Jim, 2000: *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. (Bilingual education and bilingualism 23). Multilingual Matters: Clevedon et al.

Darvin, Ron/Norton, Bonny, 2015: “Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics”. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 36–56, DOI: 10.1017/S0267190514000191.

Darvin, Ron/Norton, Bonny, 2016: „Investment and Language Learning in the 21st Century“. *Langage & Société* (157), 19–38.

Darvin, Ron/Norton, Bonny, 2019: "Identity". In: Schwieter, John/Benati, Alessandro (eds.): *The Cambridge Handbook of Language Learning*. (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics). Cambridge University Press: Cambridge, 451–473.

El-Mafaalani, Aladin/Massumi, Mona, 2019: *Flucht und Bildung:* frühkindliche*, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. State-of-Research Papier 08a.Verbundprojekt Flucht: Forschung und Transfer. IMIS & BICC: Osnabrück/Bonn.

European Commission, 2019: *Eurydice Brief – Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf (letzter Zugriff 11.11.2020).

Fürstenau, Sara, 2011: „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung“. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer VS: Wiesbaden, 25–50.

Fürstenau, Sara, 2017: „Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung“. In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. (IFS-Bildungsdialoge Band 1). Waxmann: Münster/New York, 41–56.

Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike, 2018: "Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können". In: von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Beltz Juventa: Weinheim et al., 214–230.

Geertz, Clifford, 1983: *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp: Frankfurt a. M.

Gogolin, Ingrid, 1994: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann: Münster/New York.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke, 2011: „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung“. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer VS: Wiesbaden, 107–127.

Karakayalı, Juliane/Zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çagrı/Groß, Sophi/Heller, Mareike, 2017: „Die Kontinuität der Separation: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung“. *DDS – Flucht und Bildung* 109(3), 223–234.

Massumi, Mona/von Dewitz, Nora, 2015: *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln: Köln.

Morek, Miriam/Heller, Vivien, 2012: „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57(1), 67–101.

Norton Peirce, Bonny, 1995: „Social Identity, Investment, and Language Learning“. *TESOL Quarterly* 29(1), 9–31.

Plöger, Simone, 2022: *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*. Dissertation, Universität Hamburg.

Reich, Hans H., 2017: „Geschichte und Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem“. In: Michael Becker-Mrotzek/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. (Sprachliche Bildung, 1). Waxmann: Münster/New York, 77–94.

Von Dewitz, Nora/Massumi, Mona, 2017: „Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte.“ In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. (IFS-Bildungsdialoge Band 1). Waxmann: Münster/New York, 27–40.

Themenschwerpunkt (II)
Heterogenität

Katharina Braunagel

Zum Bildungshintergrund von Geflüchteten aus Eritrea und Somalia

Educational Background of Refugees from Eritrea and Somalia

Abstract: This article presents a brief introduction to the past and present situation in Eritrea and Somalia and explores the countries' educational systems and their special features, as well as their traditional teaching and learning styles. The underlying research focuses on the process of learning German and factors influencing this process, in particular the "education factors", of prospective university students – refugees whose countries of origin are Afghanistan, Eritrea, Ethiopia, Somalia and Syria – and, in turn, on tertiary education, here too with a focus on Eritrea and Somalia.

Keywords: educational socialization, education systems, Eritrea, refugees, traditional teaching and learning style, multilingualism research, Somalia

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag thematisiert neben einer kurzen Einführung in die historische sowie aktuelle Situation der Länder Eritrea und Somalia auch ihre Bildungssysteme und deren Besonderheiten sowie Lehr-Lern-Traditionen. Der Fokus der zugrundeliegenden Forschung liegt auf dem Deutschlernprozess und dessen Einflussfaktoren, insbesondere den sog. Bildungsfaktoren, geflüchteter Studieninteressierter aus den Herkunftsländern Äthiopien, Afghanistan, Eritrea, Somalia sowie Syrien und damit auf der tertiären Bildung – in diesem Beitrag widme ich mich den Ländern Eritrea und Somalia.

Schlüsselwörter: Bildungssozialisation, Bildungssysteme, Eritrea, Geflüchtete, Lehr-Lern-Tradition, Mehrsprachigkeitsforschung, Somalia

1. Einleitung

Seit 2015 sind vermehrt Geflüchtete in die Bundesrepublik Deutschland gekommen[1], deren Integration ein wesentliches gesellschaftliches und

1 Für Statistiken bzgl. Geflüchteter in Deutschland sowie für aktuelle Zahlen siehe u.a. BAMF (2020) sowie statista (2020).

politisches Anliegen darstellt (cf. Maué/Schumann/Diehl 2018: 137). Dabei geht es auch um sprachliche Integration – diese Sprachvermittlung findet neben Angeboten z.B. auf elementaren Sprachniveaustufen A0 und A1, nicht-institutionellen Angeboten oder Integrationskursen auch für geflüchtete (angehende) Akademiker*innen im Tertiärbereich statt. Mein Forschungsinteresse, die Bildungssozialisation von geflüchteten Lernenden aus verschiedenen Herkunftsländern und damit zusammenhängend die Bildungssysteme sowie Lehr-Lern-Traditionen in den Herkunftsländern näher zu erforschen, erwuchs aus meinen Beobachtungen während meiner ehrenamtlichen Tätigkeit als Deutschkursleitung von 2015 bis 2017. Dabei bemerkte ich Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit sowie im Lernerfolg[2] der Lernenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern, was den Ausgangspunkt für mein Erkenntnisinteresse bildete, die Einflussfaktoren auf das Deutschlernen von Geflüchteten zu erforschen. Nach meinen Erfahrungen schienen Lernende aus Syrien tendenziell gut und schnell, und Lernende aus Afghanistan recht gut Deutsch zu lernen, wohingegen Lernende aus Somalia, Eritrea und Äthiopien tendenziell den geringsten Lernerfolg aufwiesen (cf. Braunagel 2018). Diese Unterschiede wurden auch in anderen Kursen, wie den Integrationskursen[3] sowie studienvorbereitenden Kursen[4] für geflüchtete (angehende) Akademiker*innen, beobachtet. Bei der Frage nach möglichen Ursachen für die erwähnten, anscheinend interindividuell stabilen Lernunterschiede fokussiere ich den Tertiärbereich, da dieser in Bezug auf geflüchtete Lernende bisher weniger erforscht ist (cf. Fourier et al.

2 Unter *erfolgreichen Lernenden* werden in diesem Artikel sowie in der zugrundeliegenden Forschung diejenigen verstanden, die die Kurse und damit die Prüfungen erfolgreich bestehen und in der Kursstruktur weiterkommen, sodass sie schließlich an einer deutschen Hochschule studieren können.

3 Als Antwort der Bundesregierung auf eine Anfrage von Abgeordneten und der Fraktion der AfD wurden die Integrationskursaustritte bzw. -erfolge nach Herkunftsländern aufgelistet. Dabei zeigt sich, dass sich v.a. Teilnehmende aus Eritrea und Somalia in den Kursen schwertun und nur etwa jede*r vierte Teilnehmer*in aus diesen Ländern das B1-Niveau erreicht (siehe hierzu Deutscher Bundestag 2019).

4 Für eine ausführliche Darstellung der studienvorbereitenden Kurse mit sprachlichem Schwerpunkt an der TU Darmstadt, welche den Untersuchungskontext der diesem Artikel zugrundeliegenden Forschung darstellen, siehe Penzes/Völkel (2020).

2017: 4; cf. Berg/Grüttner/Schröder 2018: 60) und die Kursteilnehmenden für diesen Bereich eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen müssen. Deswegen erscheint die Gruppe bzgl. ihrer Voraussetzungen zumindest formal homogener. Auch wenn an studienvorbereitenden oder -begleitenden Sprachkursen im Unterschied zu beispielsweise Integrationskursen deutlich weniger Lernende aus den Herkunftsländern Somalia und Eritrea teilnehmen (siehe u.a. Hünlich et al. 2018 sowie Fourier et al. 2017, 2018, 2020), so werden die folgenden Ausführungen zeigen, dass die Beschäftigung mit den Bildungssystemen der Herkunftsländer Aufschlüsse in Hinblick auf Bildungserfahrungen der Lernenden geben kann. Die Erforschung der Bildungsbiografien kann wertvolle Hinweise für eine effektive (sprachliche) Förderung und erfolgreiche Teilhabe am Bildungsprozess sowie Erklärungsansätze für die beobachteten Phänomene liefern. Daher widmet sich dieser Beitrag den Bildungssystemen und Lehr-Lern-Traditionen in den Herkunftsländern Eritrea und Somalia. Die Länder Äthiopien, Afghanistan und Syrien werden in der in Arbeit befindlichen Dissertationsschrift (Arbeitstitel „Zum Einfluss der Bildungssozialisation auf das Deutschlernen bei geflüchteten (angehenden) Akademiker*innen in Deutschland – am Beispiel Äthiopien, Afghanistan und Syrien") fokussiert. Die Länder Eritrea und Somalia stehen im Fokus dieses Beitrags und werden damit aus der Dissertationsschrift ausgelagert, weil die Fakten- sowie Datenlage und der Zugang zu Studienteilnehmenden für die beiden Länder für den methodischen Ansatz des Vergleichs mit den Ländern Äthiopien, Afghanistan und Syrien nicht ausreicht, stattdessen jedoch geeignet ist, um unter anderen Blickwinkeln hier untersucht zu werden: In diesem Artikel widme ich mich den erforschten und recherchierten Informationen über die länderspezifischen Bildungssysteme und Lehr-Lern-Traditionen, da diese einige Ansatzpunkte für einen höheren Studienerfolg bzw. eine passendere Begleitung der eritreischen und somalischen Studieninteressierten sowie Studierenden liefern. Als mögliche Ursache für die erwähnten herkunftslandspezifischen Unterschiede im Lernerfolg und in der Lerngeschwindigkeit nehme ich die Bildungssozialisation, die (Fremd-)Sprachenlernerfahrungen sowie die Kompetenzen in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Hörverstehens und Sprechens der Lernenden an, die mit den Bildungssystemen und Lehr-Lern-Traditionen in den Herkunftsländern in Zusammenhang stehen. So wurde mir z.B. in den Expert*inneninterviews (s.u.) erklärt, dass

die geflüchteten Lernenden aus Somalia und Eritrea langsam und lernunerfahren seien. Da eine „Herausforderung für die Integration in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt" darin besteht, „dass die geflüchteten Jugendlichen und Erwachsenen in substanziell von Deutschland verschiedenen Gesellschafts- und Bildungssystemen sozialisiert wurden" (Maué/Schumann/Diehl 2018: 137), geht es in diesem Beitrag um die nähere Beleuchtung der Bildungssysteme und Lehr-Lern-Traditionen in Eritrea und Somalia. Die Darstellung basiert auf Dokumentenanalysen sowie auf Erkenntnissen aus Befragungen mit Lehrenden, Expert*innen und Lernenden. Dabei orientiere ich mich am Expert*innenbegriff nach Gläser/Laudel (2010: 12): „Experte beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen." Im Rahmen meiner Forschung habe ich insgesamt 22 Expert*innen v.a. zu den Bildungssystemen und Lehr-Lern-Traditionen befragt, die u.a. zum einen in Organisationen wie dem DAAD oder GI arbeiten und zum anderen in den Herkunftsländern vor Ort im tertiären Bereich tätig sind.[5]

Nach einer kurzen Zusammenfassung des theoretischen Rahmens und der Methodik der zugrundeliegenden Forschung werden folgende Aspekte betrachtet:

- kurzer historischer und aktueller Überblick über die Länder Eritrea und Somalia
- Situation der geflüchteten Studieninteressierten aus Eritrea und Somalia in Deutschland
- Darstellung der Bildungssysteme und deren Besonderheiten
- Hochschullandschaft und Steuerung der Hochschulsysteme
- Einschätzung der Bildungskultur sowie der Lehr-Lern-Traditionen

Die geflüchteten Lernenden sind durch das Bildungssystem, in dem sie aufgewachsen sind und sozialisiert wurden, geprägt (cf. Stoewe 2017: 42). Daher

5 Da mangels Zugang für die Länder Eritrea und Somalia insgesamt nur fünf Personen, die zudem auch zu anderen Ländern Auskunft gaben, befragt werden konnten, wird aus methodischen und forschungsethischen Gründen, wie u.a. zum Schutz der Anonymität, im Rahmen dieses Beitrags nicht näher auf die Personen eingegangen. Im Text sind die Aussagen der Expert*innen als Quelle an den jeweiligen Stellen gekennzeichnet.

ist es wichtig, diese Hintergrundinformationen zu kennen sowie Unterschiede zum deutschen Bildungssystem darzulegen, um die Angebote zur (sprachlichen) Integration noch passgenauer gestalten sowie der Heterogenität der Lernendengruppen effektiver begegnen zu können. Hierzu sollen auch dieser Artikel und die zugrundeliegende Forschung einen Beitrag leisten. In der bisherigen Forschung zu diesem Thema ist von einem Passungsproblem zwischen Lehr-Lern-Kulturen unterschiedlicher Bildungssysteme die Rede, das neben den fachlichen Herausforderungen eines Studiums enorme Anpassungsleistungen von den geflüchteten Studierenden verlangt (cf. Berg/Grüttner/Schröder 2018: 78). Studierfähigkeit beinhaltet neben sprachlichen Aspekten auch weitere Aspekte, die mit der jeweiligen Lehr-Lern-Kultur zusammenhängen und für internationale Studierende sowie Lehrende unbekannt sein können. Unter Lehr-Lern-Kultur[6] subsumiere ich in Anlehnung an Lüdecke-Röttger (2020: 164), Martin (2009: 1, 4) sowie Berninghausen (2017: 28, 34) verschiedene Ebenen, die im Rahmen dieses Beitrags für die Länder Eritrea und Somalia – soweit anhand der recherchierten Literatur und den Befragungsergebnissen möglich – betrachtet werden:

- Ebene der Lehrenden: u.a. (statusgebundene) Rollenvorstellungen bzw. -verständnisse und -verhalten, Unterrichts- und Lehrstile
- Ebene der Lernenden: u.a. Lerngruppen, Lern-, Arbeits-, Informationsverarbeitungs- und Orientierungsstrategien, Lernstile, Arten oder Konzepte des Wissenserwerbs
- Ebene der Interaktionen: u.a. Formen der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden, Kommunikations-, Diskurs- und Arbeitsformen, Verhältnis der Lernenden untereinander sowie zu den Lehrenden und umgekehrt
- Ebene des Unterrichts: u.a. Lehrmethoden und -formate, Lehr-Lern-Formen, Prüfungsformate, Zugriff auf die Lehr-Lern-Inhalte, Textsorten, Unterrichtspraxis

---

6 Bolten verwendet hingegen den Begriff der *kulturellen Stile*, die gleichsam kommunikative Stile sind. Er plädiert für eine kulturelle Stilforschung, die bisher jedoch noch nicht systematisch vorliegt – v.a. nicht für Lehr-Lern-Stile. Für einen Überblick zu möglichen Unterscheidungen akademischer Kulturen (u.a. „intellektuelle Stile“ nach Galtung 1985/2003, Wissenschaftsstile nach Münch 1990 oder Lernstile in wirtschaftsbezogenen Kontexten bzw. kommunikative Stile in Geschäftsberichten der Automobilindustrie nach Barmeyer 2001) nach bestimmten Regionen siehe u.a. Bolten (2001).

- lokale Ebene: u.a. spezifische Lernorte, Organisation der (Einzel-)Schule(n), Schulleitung, schulische Akteur*innen, personelle und materielle Ressourcen
- Ebene des systemischen Rahmens bzw. des Bildungssystems: u.a. gesetzliche Rahmenbedingungen, Strukturen des Bildungswesens
- sowie Verflechtungen der Ebenen untereinander

Diese Lehr-Lern-Kulturen sind aufgrund historischer Genesen tradiert und entsprechen daher auch Lehr-Lern-Traditionen: Die Gewohnheiten, Normen und Herangehensweisen an Forschen, Lehren und Lernen können international unterschiedlich sein – u.a., weil sie auf unterschiedlichen Wissens- und Bildungstraditionen fußen und dementsprechend verschiedene akademische Kulturen entstanden sind. So entspricht das tertiäre Bildungswesen in Deutschland eher einem individualisierten Studiensystem, das viel Eigeninitiative und Selbstständigkeit verlangt, aber auch starke (jedoch oft ungeschriebene) Regelorientierung und Strukturiertheit aufweist. Lernende und Lehrende sind in den jeweiligen Bildungs- und Lehr-Lern-Kulturen bzw. -Traditionen aufgewachsen und sozialisiert worden. Daher sind Kenntnisse über sowie eine Sensibilisierung und ein Verständnis für kulturelle Unterschiede auch in Bezug auf Lehr-Lern-Kontexte ebenso relevant wie das Wissen über den Umgang mit diesen, da die jeweiligen Lehr-Lern-Kulturen die Bildungsbiografie der Lernenden bestimmen. Dies darf jedoch nicht als pauschale Erklärung für kritische Situationen herangezogen werden (cf. Lüdecke-Röttger 2020: 164, 168; cf. Berninghausen 2017: 27–29).

2. Theoretischer Rahmen und Methodik

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Forschung ist Teil der Mehrsprachigkeitsforschung, weil die Zielgruppe der geflüchteten Lernenden im tertiären Bildungsbereich die deutsche Sprache als mindestens dritte Sprache lernt und zuvor ihre Erstsprache(n) sowie wenigstens eine erste Fremdsprache gelernt hat. Als theoretischer Rahmen wurde daher aus den Mehrsprachigkeitsmodellen insbesondere das Faktorenmodell nach Hufeisen (2010, 2020) gewählt, da es die für diese Forschung zentralen Bildungsfaktoren (wie Bildungssozialisationen, Bildungssysteme, Lehr-Lern-Traditionen) als Teil der lerner*innenexternen Faktoren (Lernumwelten, Art und Umfang des Inputs, Lehr-Lern-Traditionen etc.) z.T. bereits ausführt. Diese Bildungsfaktoren wirken wiederum auf affektive (u.a. Motivation, (Lern-)Angst, Einstellungen), kognitive (z.B. Sprach- und

metalinguistische Bewusstheit, Lernstrategien) und fremdsprachenspezifische Faktoren (individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen, Fremdsprachenlernstrategien, *Interlanguages* etc.). So haben beispielsweise Fremdsprachenlernerfahrungen Auswirkungen auf das weitere Sprachenlernen – sowohl in Bezug auf die Motivation, Ängste und Einstellungen als auch auf (Fremdsprachen-) Lernstrategien. Auch die Lehr-Lern-Traditionen im Herkunftsland haben dementsprechend Konsequenzen für das Deutschlernen, da die Lernenden durch ihre kulturelle und institutionelle Sozialisation und insbesondere ihren bisherigen Fremdsprachenunterricht in einer spezifischen Weise geprägt sind und folglich erwarten könnten, dass der Deutschunterricht in derselben Weise abläuft wie der vorangegangene Fremdsprachenunterricht, sowie sich entsprechend verhalten können (cf. Hufeisen 2020: 79). Derartige empirische Befunde werden in das Faktorenmodell als Weiterentwicklung aufgenommen.

In Bezug auf die Besonderheiten der in dieser Forschung fokussierten Zielgruppe der Geflüchteten, auf die in der Dissertation detaillierter eingegangen wird, sei an dieser Stelle erwähnt, dass diese im Unterschied zu anderen internationalen Studierenden sehr häufig unvorbereitet nach Deutschland migrieren sowie einen oder mehrere Brüche in ihrer (Bildungs-)Biografie erleben. Dies kann neben dem höheren Alter auch Konsequenzen für die (Wieder-) Aufnahme eines Studiums in Deutschland haben (cf. Berg/Grüttner/Schröder 2018: 79–80).[7] Eine weitere Besonderheit der Geflüchteten – v.a. auch aus Eritrea und Somalia – in Bezug auf die Bildungsfaktoren liegt darin, dass ihre Bildungsabschlüsse bzw. -zeugnisse nicht oder nur unzureichend anerkannt werden, weil sie zum einen nicht den deutschen Äquivalenten entsprechen. Zum anderen erfolgt keine oder nur eine unzureichende Anerkennung aufgrund von mangelnden Nachweisen, da die Dokumente wegen der Flucht nicht ausgestellt wurden oder auf der Flucht verloren gegangen sind (siehe hierzu u.a. Fourier et al. 2020 sowie Korntheuer 2016).

Bei meiner explorativ-deskriptiven Forschung gehe ich mit einem qualitativen Forschungsansatz folgendermaßen vor: Zum einen analysiere ich verschiedene Dokumente zu den Bildungssystemen und den Lehr-Lern-Traditionen in den jeweiligen Herkunftsländern sowie zu den Bildungshintergründen der

---

7 Für einen Überblick über den internationalen Forschungsstand zum Thema Hochschulzugang und Studiensituation von Geflüchteten siehe u.a. Berg/Grüttner/Schröder (2018). Zu transnationalen Familienkonstellationen und sozialer Einbindung von Menschen aus Eritrea und Syrien in Deutschland siehe Sauer et al. (2021).

geflüchteten Lernenden. Zum anderen fließen durch qualitative leitfadengestützte Interviews mit den Lehrenden der studienvorbereitenden Kurse der TU Darmstadt, mit Expert*innen zu den Bildungssystemen und Lehr-Lern-Traditionen in den jeweiligen Ländern sowie mit geflüchteten Studieninteressierten bzw. Studierenden drei Perspektiven auf die Thematik und damit triangulierte Daten ein, um meine Forschungsfragen zu beantworten:

1. Weisen geflüchtete Lernende – hier aus den Herkunftsländern Somalia und Eritrea – tatsächlich Unterschiede zu anderen Lernenden auf? Wenn ja, welcher Art sind diese Unterschiede und lassen sie sich auf die Bildungssysteme in den Herkunftsländern und die Bildungssozialisationen der Geflüchteten zurückführen?
2. Wie sehen die Bildungssysteme und Lehr-Lern-Traditionen in den jeweiligen Herkunftsländern aus?
3. Welche Bildungssozialisation haben die Lernenden durchlaufen? Welche (Fremd-)Sprachenlernerfahrungen haben sie gemacht?

Die erhobenen Daten aus der Lehrenden- sowie Expert*innenbefragung wurden nach der Aufbereitung mittels Transkription qualitativ-inhaltsanalytisch nach Mayring (2010, 2016) und Kuckartz (2016) ausgewertet. Die erhobenen Daten der Lernendenbefragung wurden nach Flick (2016) thematisch kodiert. Zudem fließen Erkenntnisse aus der 2018 durchgeführten Vorstudie, einer Lernendenbefragung, ein. Dabei wurde den Forschungsfragen nachgegangen, welche Einflussfaktoren beim Lernen der deutschen Sprache eine generelle sowie eine steuernde Rolle spielen, inwieweit sich diese bei den Lernenden widerspiegeln, sowie, ob die Bildungssozialisationen der Lernenden und damit zusammenhängend die Bildungssysteme in den jeweiligen Herkunftsländern für die herkunftslandspezifischen Unterschiede verantwortlich sein könnten (siehe Braunagel 2018).[8]

3. Ergebnisse

Dieser Beitrag versammelt die Ergebnisse der mit oben beschriebenen Methoden gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Länder Eritrea und Somalia.

8 Eine ausführliche Darstellung der methodologischen Überlegungen sowie des konkreten methodischen Vorgehens inklusive der Forschungsergebnisse werden in der sich in Arbeit befindlichen Dissertationsschrift nachzulesen sein.

Zur Bildungssituation in Eritrea und Somalia ist allgemein auszuführen, dass diese u.a. anhand von Daten zur Analphabet*innen- sowie Nettoeinschulungsrate und dem Anteil der Bildungsausgaben am Gesamthaushalt beurteilt wird, denn Letzteres zeigt, welche Bedeutung der Staat dem Bildungswesen beimisst bzw. beimessen kann. Für die beiden Länder besteht jedoch das bereits erwähnte Problem der äußerst schwierigen Datenlage, u.a. weil die Regierungen (statistische) Informationen zurückhalten (cf. Böhm 2003: 56; cf. Munzinger Eritrea Wirtschaft 2020).[9] Eritrea und v.a. Somalia zählen zu den Staaten „mit besonders gravierenden Problemen im Bildungswesen", da dort „über längere Zeiträume politische Unruhen oder Bürgerkriege herrschten" (Böhm 2003: 56).

3.1 Eritrea

3.1.1 Kurzer historischer und aktueller Überblick über Eritrea[10]

Das heutige Eritrea und damit auch sein Bildungssystem ist von einer Geschichte von Besetzungen und damit einhergehend auch von den bildungspolitischen sowie sprachlichen Einflüssen der Kolonialisten sowie Besatzer geprägt: In diesen historischen Kontext gehören u.a. die Christianisierung ebenso wie die Ausdehnung islamischer Einflüsse, weswegen die eritreische Bevölkerung aktuell zu etwa 50% christlich und zu etwa 50% muslimisch ist, sowie die italienische und darauffolgende britische Besatzungszeit. Der eritreische Staat mit der Hauptstadt Asmara ist ein kleines Land[11] am Roten Meer und eine Republik mit einem präsidialen Einparteiensystem (cf. Munzinger Eritrea Zeittafel 2020; cf. Etzold/Tauermann 2017: 5; cf. Munzinger Eritrea Grunddaten 2020). Mit etwa 6,5 Mio.

9 Insgesamt ist die Datengrundlage sehr gering und die zur Verfügung stehenden Daten sind mit Vorsicht zu behandeln, da sie unvollständig, geschätzt und oft widersprüchlich sind. Auch die Expert*innen erklären in den Interviews, dass Einschätzungen zu den Bildungssystemen in Eritrea und Somalia schwierig sind, weil es sich um abgeschottete Länder handelt, was Auswirkungen auf ihr Bildungswesen hat.

10 Für ausführliche landeskundliche sowie historische und aktuelle Informationen zu Eritrea siehe u.a. Plaut (2019), Munzinger Eritrea Grunddaten (2020) sowie Munzinger Eritrea Zeittafel (2020).

11 Dass Eritrea ein kleines Land sei, wurde von den Expert*innen betont, um zu verdeutlichen, dass die Versorgung der gesamten Bevölkerung mit Bildung dort einfacher zu handhaben sei als in Äthiopien.

Einwohner*innen[12] ist das Land eher dünn besiedelt, und mit einem Bruttoinlandsprodukt von 550 US-Dollar pro Kopf zählt es zu den ärmsten und am wenigsten entwickelten Ländern der Welt. Bei dem Regierungssystem Eritreas handelt es sich laut Etzold und Tauermann um eines der repressivsten in Afrika, da u.a. sämtliche Grundrechte stark eingeschränkt sind. Des Weiteren ist keine organisierte politische Opposition zur Regierungspartei innerhalb Eritreas vorhanden – viele Regimekritiker wurden seit 2001 ohne rechtsstaatliches Verfahren verhaftet und sind ohne Kontakt zur Außenwelt an unbekannten Orten inhaftiert. Offiziell wurde Eritrea 1993 nach 30 Jahren Unabhängigkeitskrieg von Äthiopien unabhängig. Die Regierung bemühte sich daraufhin um die Ablösung vom Bildungssystem Äthiopiens und die Etablierung eines eigenen Bildungssystems. Seit der Unabhängigkeit wird großer Wert auf Eigenständigkeit gelegt, was jedoch auch als „Isolationismus" bezeichnet werden kann. Wiederholt bestehen Grenzkonflikte mit den Nachbarstaaten, so auch kriegerische Auseinandersetzungen mit Äthiopien, weswegen das Militär eine bedeutende Rolle in Eritrea spielt. Die Einführung eines offiziell 18 Monate dauernden, in der Realität jedoch zeitlich unbefristeten Nationaldienstes als System organisierter Zwangsarbeit in zivilen, aber auch militärischen Tätigkeiten im Jahr 2002 für alle männlichen und weiblichen Eritreer*innen zwischen 18 und 50 Jahren[13] bewirkt eine Militarisierung der Gesellschaft sowie die unmittelbare Verknüpfung von Militär und Bildung. Zudem führte der unbefristete Nationaldienst zu einer Massenflucht und zur Entstehung organisierten Menschenschmuggels, weil er die Entwicklungs- und Lebensperspektiven speziell von jungen Eritreer*innen sehr einschränkt. Laut den UN lebten 2018 ca. 500.000 Migrant*innen und Flüchtlinge aus Eritrea im Ausland – v.a. in Äthiopien, aber auch in Deutschland. Auch aufgrund der anhaltenden kriegerischen Auseinandersetzungen, prekären Sicherheitslage, Folgen des Klimawandels, sehr schlechten Menschenrechtslage und hohen Armut hält die Massenflucht an (cf. Etzold/Tauermann 2017: 5–6, cf. Munzinger Eritrea Grunddaten 2020; cf. Munzinger Eritrea Politik

---

12 Die Angaben zur Bevölkerungszahl schwanken zwischen 5,1 Millionen (Vereinte Nationen) und 6,7 Millionen (statista) für 2017.

13 Davon ausgenommen sind nur wenige Gruppen, wie z.B. schwangere und verheiratete Frauen oder Schwerkranke (cf. Stoewe 2017: 28).

2020). Seit 2003 sind große Teile der Bildungselite ins Ausland geflohen, wodurch auch ein gravierender Fachkräftemangel entstanden ist. Dies hat u.a. drastische Folgen für die Gesundheit der Bevölkerung. Zudem ist das enorme Stadt-Land-Gefälle in Eritrea, auch im Kontext des Bildungssystems und der Bildungsbeteiligung, zu betonen: Neben der Notwendigkeit, weite Strecken zu Bildungseinrichtungen zurückzulegen, kommt es aufgrund der erforderlichen Unterstützung der Familien zu Kinderarbeit. Weil die eritreische Regierung Bildung als Schlüssel zu nationaler Entwicklung sieht, liegen die Schwerpunkte ihrer Innenpolitik auch im Auf- und Ausbau des Bildungssystems.[14] Dazu gehören u.a. eine flächendeckende Primarbeschulung und umfassende Alphabetisierung. Die ehrgeizigen Ziele der eritreischen Regierung wurden trotz positiver Entwicklungen allerdings nicht umfassend erreicht, wie z.B. die hohe Schulabbruchquote zeigt (cf. Munzinger Eritrea Soziales und Bildung 2020; cf. Stoewe 2017: 27; cf. bq-Portal Eritrea 2020). Die eritreische Bevölkerung kann in die neun größten ethnischen Gruppen mit jeweils unterschiedlichen Sprachen unterteilt werden, die zu unterschiedlichen (z.B. semitischen oder kuschitischen) Sprachgruppen gehören und den Status gleichberechtigter Nationalsprachen haben. Die drei offiziellen Amtssprachen im mehrsprachigen und multiethnischen Eritrea bilden Tigrinya, Arabisch sowie Englisch. Regional sind die Sprachen der jeweiligen ethnischen Gruppen gebräuchlich. Generell spielt Englisch aufgrund des Wunsches nach internationaler Anschlussfähigkeit eine zunehmende, Italienisch eine deutlich abnehmende und Deutsch keine Rolle in Eritrea (cf. Munzinger Eritrea Grunddaten 2020; cf. bq-Portal Eritrea 2020; cf. Etzold/Tauermann 2017: 5; cf. Böhm 2003: 422–423).

*3.1.2 Zur Situation geflüchteter studieninteressierter Eritreer*innen in Deutschland*

Seit 2014 sind zehntausende Eritreer*innen nach Europa geflüchtet. Die meisten eritreischen Geflüchteten leben jedoch unter desolaten Bedingungen in den Nachbarländern Äthiopien und Sudan. 2015 betrug

14 Die enormen Bildungsinvestitionen und -entwicklungen Äthiopiens färben laut den Expert*innen auch auf Eritrea ab, das seit dem Friedensabkommen viele Umstrukturierungen und Veränderungen u.a. im Bildungswesen vorgenommen hat.

die Schutzquote[15] über 50%, was eine recht gute Bleibeperspektive[16] in Deutschland bedeute. Um ihr Studium an einer Hochschule in Deutschland fortführen zu können, müssen die geflüchteten (angehenden) Akademiker*innen entsprechende Leistungsnachweise vorweisen können, und die ausländische Hochschule und ggf. auch der Studiengang müssen gemäß den Rechtsvorschriften des betreffenden Landes ordnungsgemäß anerkannt sein. Eritreische studieninteressierte Geflüchtete müssen neben den erforderlichen Sprachkenntnis- und Qualifikationsprüfungen eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen, die dann als anerkannt gilt, wenn sie einen Schulabschluss anhand des *Eritrean Secondary Education Certificate* mit einem Abschluss von mindestens 2,0 nachweisen können, und zudem bereits zwei Semester erfolgreich studiert haben. Bei nur teilweiser Erfüllung dieser Bedingungen ist ein Studienkolleg zu besuchen (cf. Etzold/Tauermann 2017: 6, 17–18).

3.1.3 Darstellung des eritreischen Bildungssystems und dessen Besonderheiten

Das Bildungssystem in Eritrea ist zentralstaatlich organisiert, d.h., das eritreische Bildungsministerium ist für die landesweit gültigen Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe und deren Umsetzung zuständig. In den sechs eritreischen Regionen, Zobas, sowie 55 Sub-Zobas stellen jeweils Niederlassungen der Ministerien die Qualität der schulischen und beruflichen Bildung in ihrer Region sicher (cf. bq-Portal Eritrea 2020). Das eritreische Bildungssystem ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einem zweijährigen freiwilligen Vorschulbesuch, wobei Kindergärten bzw. Vorschulen nur in städtischen

15 „Die Schutzquote berechnet sich aus der Anzahl der Asylanerkennungen, der Gewährungen von Flüchtlingsschutz, der Zuerkennung von subsidiärem Schutz sowie der Feststellungen eines Abschiebungsverbotes bezogen auf die Gesamtzahl der Entscheidungen im betreffenden Zeitraum. Sind die Antragssteller aufgrund der Situation in ihrem Heimatland im Falle einer Rückkehr besonders gefährdet, erhalten sie vermehrt Schutz, was zu einer höheren Schutzquote führt" (Etzold/Tauermann 2017: 6).

16 „Die ‚Bleibeperspektive' ist keine juristische Kategorie, sondern ein Richtwert, der halbjährlich vom BMI (BAMF) aus der absoluten Zahl der gestellten Asylanträge (eine relevante Zahl muss vorhanden sein, um einen gültigen Prozentwert errechnen zu können) und dem Prozentsatz der bewilligten Asylanträge errechnet wird" (Etzold/Laurien 2017: 7).

Gebieten vorhanden sind, sollen die Kinder mit sechs oder sieben Jahren in die Grundschule eingeschult werden. Dort werden sie fünf Jahre in der jeweiligen Regionalsprache unterrichtet. Es folgt ein dreijähriger Mittelschulbesuch, die *Junior Secondary* oder *Middle School*, wo der Unterricht auf Englisch fortgeführt wird. Nach diesen acht Jahren allgemeiner Pflichtschulzeit[17] wird die Ausbildung im Primar- bzw. Elementarbereich mit einer landesweiten Prüfung abgeschlossen. Wird das *Grade 8 National Examination Certificate* bestanden, geht es mit der weiterführenden Bildung an der *Senior Secondary* oder *High-School* weiter, wobei sich die Schüler*innen zwischen einem wissenschaftlichen und einem wirtschaftlichen Zweig entscheiden. Die vierjährige Sekundarschulausbildung wird mit der landesweit einheitlichen Abschlussprüfung *Eritrean Secondary Education Certificate Examination* abgeschlossen, sodass der Schulbesuch insgesamt zwölf Jahre umfasst. Anschließend kann zwischen einem und vier Jahren an einer Hochschule, d.h. einem der sieben Colleges, studiert oder eine Fachschule des eritreischen Berufsausbildungssystems *Technical and Vocational Education and Training* (TVET) besucht werden. Zuvor ist allerdings der bereits erwähnte verpflichtende Nationaldienst abzuleisten. Solange dieser nicht abgeleistet wurde, erhalten die betreffenden Personen kein Abschlusszeugnis. Aufgrund der zeitlich unbegrenzten Verlängerung der Wehrdienstzeit haben Eritreer*innen im Lande jedoch kaum Chancen zur Wahrnehmung höherer Bildung – auch nicht diejenigen, die das zwölfte Schuljahr an der *Warsay-Yikalo High-School* mit dem Examen absolvieren. Das zwölfte Schuljahr wird seit der Bildungsreform 2003 landesweit ausschließlich an der *Warsay-Yikalo High-School* im Militärlager Sawa absolviert, was gleichzeitig einen Teil des abzuleistenden Nationaldienstes darstellt. Wer das Examen nicht besteht, verbleibt im Nationaldienst (cf. Etzold/Tauermann 2017: 6–10; cf. bq-Portal Eritrea 2020). So führt der unbefristete Nationaldienst auch zu einer hohen Schulabbruchquote „vor Klassenstufe 12, da Jugendliche so

17 Offiziell besteht in Eritrea eine Schulpflicht für Kinder zwischen sechs und 14 Jahren (vgl. nuffic 2016: 6), die jedoch aus den erwähnten Gründen in der Praxis nicht durchgesetzt wird bzw. werden kann: Offiziell „dauert das Schulobligatorium acht Jahre, dennoch besucht ein beträchtlicher Teil der Kinder im schulpflichtigen Alter keinen Schulunterricht: Die Beschulungsquote liegt unter 50%, Schulabbrüche und Repetitionen sind häufig, über 30% der Erwachsenen sind Analphabeten und des Lernens ungewohnt“ (Hättich/Lanfranchi 2019: 141).

dem Militärdienst vorläufig entgehen können" (Stoewe 2017: 28). Schüler*innen mit einem besseren Abschluss können in hochwertigen Bachelorprogrammen und Schüler*innen mit schlechteren Ergebnissen in zwei- bis dreijährigen *Diploma*-Programmen angenommen werden (cf. Etzold/Tauermann 2017: 6–10; cf. bq-Portal Eritrea 2020). Alternativ zum Studium können Eritreer*innen mit einem Schulabschluss die erwähnte Berufsausbildung[18] (TVET) absolvieren. Diese ein- bis dreijährigen Programme enden mit einem Zertifikats- oder *Diploma*-Abschluss, der jedoch nicht mit einem Universitätsabschluss vergleichbar ist (cf. Etzold/Tauermann 2017: 9, 19; cf. Stoewe 2017: 29; cf. bq-Portal Eritrea 2020): Wie von den Expert*innen in den Interviews betont wurde, sind TVET-Fachschulen keine Institutionen des tertiären Sektors. Das erläuterte, offiziell geltende Bildungssystem Eritreas wird in nachfolgender Grafik zusammengefasst:

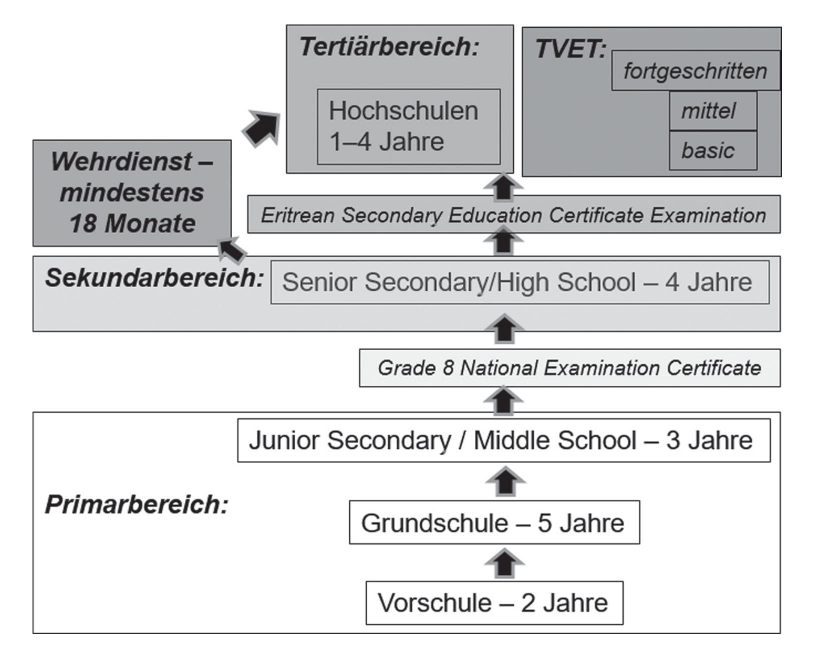


Abb. 1: Bildungssystem Eritreas, eigene Darstellung nach nuffic (2016: 3) und Etzold/Tauermann (2017: 7)

18 Berufsbildung kann bereits in der Schule alternativ zum allgemeinbildenden Zweig stattfinden – Näheres hierzu siehe bq-Portal Eritrea (2020) sowie Stoewe (2017: 28).

Des Weiteren besteht alternativ die Möglichkeit einer einjährigen Kursausbildung zur*m Grundschullehrer*in an einem *Teacher Training Institute*. Zahlreiche staatliche, aber v.a. private Institutionen bieten alternative, i.d.R. drei- bis neunmonatige Ausbildungsprogramme an, die aus dem Bildungssystem ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen (weitere) Bildung ermöglichen sollen. Neben formalen werden jedoch deutlich häufiger informelle Ausbildungsangebote nach dem Prinzip *Learning by Doing* genutzt, was wiederum in dem Kontext des frühzeitigen Schulabbruchs zur Mitversorgung der Familien zu sehen ist (cf. Etzold/Tauermann 2017: 9, 19; cf. Stoewe 2017: 29; cf. bq-Portal Eritrea 2020).

3.1.4 Hochschullandschaft und Steuerung des Hochschulsystems in Eritrea

Die *University of Asmara* war bis 2004 die einzige Institution für höhere Bildung in Eritrea. Mit der Hochschulreform von 2004 bis 2010 sollte mehr Sekundarschulabsolvent*innen ein Studium ermöglicht werden, indem die Hochschullandschaft ausgebaut[19] und höhere Bildung dezentralisiert wurde, da die *University of Asmara* nach Studierendenunruhen, bei denen die junge Bildungselite gegen die Regierungspolitik protestierte, geschlossen wurde. So wurden sieben Colleges der Universität zu eigenständigen Universitäten aufgewertet und im Land verteilt, wobei jedes Institut seine spezifische Orientierung hat. Diese Colleges sind der Regierung unterstellt und ihre Abschlüsse international nicht anerkannt. Es existieren keine akkreditierten privaten *Higher Education Institutes* in Eritrea (cf. Etzold/Tauermann 2017: 11; cf. nuffic 2016: 9; cf. bq-Portal Eritrea 2020). Mit der Neugründung der Hochschulen wurden auch Masterprogramme entwickelt, wodurch das Qualifikationsniveau gesteigert werden soll. Bisher haben jedoch noch sehr wenige Studierende in Eritrea einen Masterabschluss erlangt. Es existieren nach wie vor keine Ph.D.-Programme in Eritrea – Promotionen werden an Partneruniversitäten im Ausland durchgeführt, Forschung spielt keine Rolle in Eritrea. Die zwei- bis dreijährigen *Diploma*-Kurse an den Hochschulen sind deutlich besser

---

19 Seitens der Expert*innen wurde die Expansion des Schul- und Hochschulwesens sogar als „Massifizierung“ bezeichnet.

besucht als die für einen vier- bis sechsjährigen Bachelor- oder zweijährigen Masterabschluss, weil mit den meisten *Diploma* in ein Bachelorprogramm des gleichen Fachs eingestiegen werden kann – bis zum Abschluss werden dann lediglich noch zwei bis zweieinhalb Jahre benötigt (cf. nuffic 2016: 11; cf. Etzold/Tauermann 2017: 12–13). Die Studienplätze und -fächer werden in Eritrea zentral zugewiesen – ein Wechsel zwischen Studienfächern ist nicht möglich. Nach Studienabschluss werden *Temporary Diploma* ausgestellt. Die Originalzeugnisse erhalten die Absolvent*innen jedoch erst, wenn der verpflichtende Nationaldienst vollständig absolviert wurde (cf. bq-Portal Eritrea 2020; cf. Stoewe 2017: 29; cf. nuffic 2016: 9). Die Expert*innen erklären, dass auch Personen, die es an eine Hochschule geschafft haben, zurück in den Nationaldienst berufen werden können und die Zurückhaltung der Originalzeugnisse enorme Repressionen darstellt. Die Anzahl immatrikulierter Studierender in Eritrea stieg von etwa 5.000 im Jahr 2004 auf über 10.000 im Jahr 2015/16, der Akademiker*innenanteil betrug 2015 etwa 2,6% eines Altersjahrgangs (cf. Munzinger Eritrea Soziales und Bildung 2020; cf. Etzold/Tauermann 2017: 11; cf. Stoewe 2017: 27).[20] Zur Steuerung des Hochschulsystems ist an dieser Stelle noch zu erwähnen, dass die Regierung die Bildungsrichtlinien und nationalen Curricula formuliert und das Bildungsministerium für deren Umsetzung im Grundschul-, Sekundar- und Fachschulbereich verantwortlich ist. Seit 2008 ist das *National Board of Higher Education* (NBHE) für die tertiäre Bildung zuständig (cf. Etzold/Tauermann 2017: 13–14; cf. bq-Portal Eritrea 2020). Die Expert*innen erklären, dass die Hochschullandschaft in Eritrea klein und das Hochschulsystem wenig entwickelt ist. Jedoch expandiert auch in Eritrea das Hochschulwesen insbesondere seit der erwähnten Hochschulreform, was anhand wachsender Studierendenzahlen erkennbar ist.

20 Für weitere Statistiken und aktuelle Zahlen bzgl. des Bildungssystems und der Bildungsbeteiligung in Eritrea siehe u.a. World Bank Eritrea (2020).

3.1.5 Einschätzung der eritreischen Bildungskultur und der Lehr-Lern-Traditionen

Auch aufgrund der erwähnten problematischen Datenlage ist die Bedeutung von Bildung in Eritrea schwierig einzuschätzen. Einerseits bemüht sich die Regierung um den Auf- bzw. Ausbau sowie die Verbesserung des Bildungssystems: Im eritreischen Entwicklungsplan nimmt der Bildungssektor eine herausragende Rolle ein. Trotz widriger Umstände konnten auch durch das ambitionierte Bildungsprogramm im Bildungsbereich Fortschritte erzielt werden, wie z.B. der Anstieg der Alphabetisierungsrate u.a. durch die Beteiligung Eritreas an Alphabetisierungsprogrammen der UNESCO, der verbesserte Zugang zu Bildungseinrichtungen sowie die Anerkennung von neun Sprachen verschiedener Ethnien zeigen, sodass der Grundschulunterricht z.T. in der Erstsprache der Kinder stattfinden kann. Die Expert*innen erklären in den Interviews, dass Schriftlichkeit aufgrund der oralen Kultur in Eritrea eine geringe Rolle spiele, aber zunehmend wichtiger werde. Die eritreischen Lernenden hätten jedoch geringe Lese- und Schreibkompetenzen sowie wissenschaftliche Ausdrucksfähigkeiten. Im Lehr-Lern-Kontext gehe es im vorwiegenden Frontalunterricht v.a. um das Ab- und Mitschreiben des Gesagten bzw. des Tafelanschriebs. Die Bildungstradition in Eritrea sei auch aus kulturellen Gründen hierarchisch geprägt, selbstständiges sowie interaktives Lernen spiele keine Rolle, hingegen liege der Fokus auf dem Auswendiglernen und Reproduzieren der Lehrendenmeinung bzw. der Lehrmaterialien, was mit dem politischen System Eritreas zusammenhänge. Laut Etzold und Tauermann sind bzgl. der Verbesserung der Bildungsbeteiligung und des Bildungssystems zum einen überfüllte Klassen sowie das Fehlen qualifizierten Lehrpersonals problematisch, weswegen v.a. ausländische Lehrkräfte und Dozierende eingestellt werden müssen. Zum anderen wird die Ablehnung westlicher internationaler Hilfsangebote seitens der eritreischen Regierung als schwierig angesehen (cf. Etzold/Tauermann 2017: 14–16). Auch von den Expert*innen wurde in den Interviews betont, dass zwischen Eritrea und Deutschland kaum bis kein Austausch und keine Zusammenarbeit stattfinden.

Andererseits entspricht der unbefristete Nationaldienst einer landesweiten Zwangsarbeit und hält damit v.a. die junge Generation von formaler sekundärer und tertiärer Bildung fern, was eine Perspektivlosigkeit

hervorrufe. Bildungsreformen und neue Curricula sollen die Schüler*innen und Studierenden zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft werden lassen. Durch internationale Unterstützung u.a. aus dem arabischen Raum werden Lehrer*innen und Bildungsführungskräfte fortgebildet, damit ein interaktiver Unterricht und eine lernendenzentrierte Pädagogik den traditionellen und lehrer*innenzentrierten Unterricht ablöst. Auf diese Weise sollen die Durchfall- und Abbruchquoten gesenkt und bessere Schulergebnisse erreicht werden. Das eritreische Bildungsverständnis sei auf Wettbewerb und Leistung ausgelegt: Beispielsweise gibt es Klassenränge, bei denen ausschließlich die besten Schüler*innen zu weiterführenden Bildungsgängen zugelassen werden (cf. Etzold/Tauermann 2017: 14–16; cf. bq-Portal Eritrea 2020; cf. Hättich/Lanfranchi 2019: 141). Des Weiteren genießen eritreische Lehrer*innen einen elitären Status in der Gesellschaft, zumal sie zumeist dem dominanten, männlichen Geschlecht sowie der dominanten ethno-religiösen Gruppe der Tigrinya entstammen und weil sie in einem Land ausgebildet wurden, wo v.a. höhere Bildung äußerst rar ist. Bei Lehrkräften und Dozierenden ist zwischen Service-Lehrenden und professionellen Lehrenden zu unterscheiden, da die erste Gruppe im Rahmen ihres Nationaldienstes rekrutiert wurde. Aufgrund der dargelegten engen Verknüpfung zwischen Nationaldienst und Militär mit dem Bildungsbereich und der Gesellschaft im Ganzen stellt sich schließlich die Frage, ob Lernende Schüler*innen und Studierende oder vielmehr Soldat*innen sind (cf. Riggan 2016: 17–18, 89, 100).

Die häufigste Prüfungsform stellen schriftliche Tests und Abschlussklausuren aller zentralen Fächer am Semesterende dar. Auch die Abschlussexamensprüfungen am Ende der Grund- sowie Sekundarschule finden in schriftlicher Form statt. Eine Heranführung an wissenschaftliches Arbeiten erfolgt erst spät: Die erste wissenschaftliche Arbeit findet im Rahmen der Master-Thesis statt (cf. Etzold/Tauermann 2017: 17), sodass geflüchtete Lernende auch in diesem Bereich des deutschen (tertiären) Bildungswesens enorme Probleme aufweisen können.

3.2 Somalia

Die befragten Expert*innen erklären in den Interviews, dass allgemeine Aussagen bzgl. Somalia, des somalischen Bildungswesens sowie der

Lehr-Lern-Traditionen nicht möglich sind. Die nachfolgenden zusammenfassenden Darstellungen stellen den Versuch dar, aus der sehr geringen Datenlage und den schwer zugänglichen Quellen ein Bild für das bessere Verständnis der Situation in Somalia sowie der Bildungsvoraussetzungen von studieninteressierten Somalier*innen zu zeichnen.

3.2.1 *Kurzer historischer und aktueller Überblick über Somalia*[21]

Für das Verständnis des heutigen Somalias und seines Bildungssystems sind v.a. die historischen Besetzungen durch Ägypten (Osmanisches Reich), Äthiopien, Frankreich, Großbritannien und Italien relevant, wobei insbesondere die Kolonisatoren das somalische Bildungssystem beeinflusst haben. 1960 erfolgte die Unabhängigkeit von Britisch-Somaliland und Italienisch-Somalia und deren Zusammenschluss zur Republik Somalia sowie 1969 die Machtübernahme von General Siad Barre, der Somalia zur sozialistischen Republik machte. Mehrfach wurde gegen Äthiopien und um die Region Ogaden erfolglos Krieg geführt und nach Protesten gegen Barre wurde dieser schließlich 1991 gestürzt (cf. Munzinger Somalia Zeittafel 2020; cf. Stich 2015: 21, 25; cf. Munzinger Somalia Politik 2020). Daraufhin erklärte sich der Nordwesten Somalias, ehemals „Somaliland“, für unabhängig. Dieser Status ist allerdings bis heute international nicht anerkannt. Darüber hinaus ist Somalia nach wie vor in die Teile „Puntland“, das sich als autonome Region versteht, sowie „South Central“, das als am politisch instabilsten angesehen werden kann, zerfallen (cf. Stoewe 2017: 37; cf. bq-Portal Somalia 2020; cf. Etzold/Laurien 2017: 6). Seit dem Zusammenbruch der Barre-Diktatur befindet sich Somalia in einem Zustand permanenten Bürgerkriegs, der alle staatlichen und zivilgesellschaftlichen Institutionen zerstört hat. Zudem sind Clan- und Warlord-basierte Herrschaftsgebiete entstanden, und es gibt keine funktionierende staatliche Zentralgewalt. Eine föderale Verfassung existiert nur provisorisch und ist nie offiziell in Kraft getreten. Dadurch entstand 2012 allerdings eine neue Föderale Interimsregierung, die von den Clans getragen und von der internationalen Gemeinschaft anerkannt

---

21 Für ausführliche landeskundliche, historische und aktuelle Informationen zu Somalia siehe u.a. Lewis (2008), Munzinger Somalia Zeittafel (2020) sowie Munzinger Somalia Grunddaten (2020).

wird. Diese hat jedoch in Somaliland und Puntland, die eigene Regierungen gebildet haben, keinen Einfluss. Weitere Probleme Somalias sind neben den erwähnten (ethnischen?) Konflikten u.a. der enorme Einfluss seitens radikaler Formen des Islam, wie die Terrormiliz Al Shabaab, die anhaltend äußerst schlechte Sicherheits-, Menschenrechts- sowie medizinische Versorgungslage, Korruption, eine fehlende unabhängige Presse, zerstörte Infrastruktur und Hungerkatastrophen. Über 50% der insgesamt sehr jungen somalischen Bevölkerung leben in absoluter Armut bzw. sind von humanitären Hilfsleistungen abhängig. Die Folge ist eine weltweite Somali-Diaspora (cf. Etzold/Laurien 2017: 5–6; cf. Munzinger Somalia Politik 2020; cf. Munzinger Somalia Wirtschaft 2020). Nach wie vor ist in der föderalen Republik Somalia mit Präsidial- sowie Einparteiensystem und der Hauptstadt Mogadischu am sog. „Horn von Afrika" der islamische und arabische Einfluss sehr groß. Die befragten Expert*innen betonen in diesem Zusammenhang, dass ein Austausch zwischen Deutschland und Somalia kaum bis nicht stattfindet. Insgesamt gehört Somalia zu den ärmsten und am wenigsten entwickelten Staaten der Welt bzw. gilt sogar als Gesellschaft ohne Staat: Es ist bei den UN zwar als Mitgliedsstaat aufgeführt, steht jedoch jährlich an der Spitze des *Failed State* Index. Die ca. 10 Mio. Einwohner*innen Somalias leben meistens von Viehhaltung und Handel; 65% der Bevölkerung führen eine nomadische Lebensweise. Kulturell sind die etwa 95% ethnischen Somali durch die Sprache Somali und die Religion des Islam (über 99% sind sunnitische Muslime) verbunden. Somali sind in Clans und Subclans differenziert – die Clanzugehörigkeit ist die bestimmende Identitätskategorie in Somalia (cf. Etzold/Laurien 2017: 5; cf. Munzinger Somalia Grunddaten 2020; cf. Stich 2015: 15–16, 163). Seit 1972 ist Somali die erste Amtssprache, während Arabisch, dem wegen des Islam eine besondere Bedeutung zukommt, die zweite Amtssprache bildet. Italienisch und v.a. Englisch sind als ehemalige Kolonialsprachen Handels- und Bildungssprachen. Die Unterrichtssprache ist je nach Region und Schule Somali, Arabisch oder Englisch; Deutsch spielt in Somalia nach wie vor keine Rolle. Aufgrund des früheren Nichtvorhandenseins einer eigenen Schriftsprache wurden in Somalia orale Traditionen gepflegt, weswegen Schriftlichkeit in Somalia auch aktuell noch eine untergeordnete Rolle spielt (cf. Stoewe 2017: 36; cf. bq-Portal Somalia 2020; cf. Böhm 2003: 433; cf. Stich 2015: 22, 29; cf. Etzold/Laurien 2017: 5). 1971 wurde

Somali als Schriftsprache eingeführt, indem „aus verschiedenen Dialekten eine Standardform geschaffen“ und „mit dem lateinischen Alphabet verschriftlicht wurde“ (Böhm 2003: 433). Trotz der erwähnten schwierigen Rahmenbedingungen und der schlechten Situation im Land beginnt mit internationaler (finanzieller) Unterstützung ein Wiederaufbau: Wirtschaftliche Aktivitäten werden in den vergleichsweise sicheren Regionen des Landes, wie Somaliland, betrieben und bewirken einen spürbaren Aufschwung, von dem v.a. die Stadtbevölkerung profitiert (cf. Etzold/Laurien 2017: 6).

*3.2.2 Zur Situation geflüchteter studieninteressierter Somalier*innen in Deutschland*

Neben Binnengeflüchteten befinden sich nach Schätzungen der UN zwei Mio. Geflüchtete aus Somalia im Ausland – v.a. in Ostafrika (cf. Munzinger Somalia Grunddaten 2020). „Nach Afghanistan und Syrien ist Somalia heute das Land mit den höchsten Flüchtlingszahlen weltweit“ (Etzold/Laurien 2017: 5). Seit 2016 seien Geflüchtete aus Somalia Asylbewerber*innen mit einer recht guten Bleibeperspektive in Deutschland, da ihre Schutzquote mit 68% über 50% liegt. Die in Kap. 3.1.2 beschriebenen Voraussetzungen zur Anerkennung im Ausland erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen und damit zur Fortsetzung des Studiums in Deutschland sind für Somalia i.d.R. nicht gegeben. Daher werden für somalische studieninteressierte Geflüchtete bzgl. ihrer Studierfähigkeit und Zulassung an einer deutschen Universität stets Einzelfallentscheidungen getroffen. Dies wird von anabin, der Datenbank für Informationen zur Bewertung ausländischer Bildungsnachweise der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) der Kultusministerkonferenz (KMK), empfohlen, weil die Qualität des noch nicht allgemeinverbindlichen *Secondary School Leaving Certificate* nicht evaluiert werden konnte und auch insgesamt keine funktionierende Qualitätssicherung in Somalia existiert. Somalia wurde bisher nicht in die Liste der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) derjenigen Länder aufgenommen, deren Hochschulen sowie -abschlüsse bewertet werden (cf. Etzold/Laurien 2017: 6–7, 21). Die befragten Expert*innen erklären zudem, dass somalische und eritreische Geflüchtete zunächst in Flüchtlingslagern in Äthiopien oder Kenia waren, bevor sie nach Deutschland gekommen sind. Dies spielt für ihre individuellen Bildungssozialisationen eine wichtige Rolle.

3.2.3 Darstellung des somalischen Bildungssystems und dessen Besonderheiten

Somalia hatte vor dem Bürgerkrieg zwar ein rückständiges, aber dennoch strukturiertes Bildungssystem, das mit dem Untergang staatlicher Ordnung ebenfalls zerstört wurde. 90% der Schulgebäude wurden zerstört oder in Flüchtlingslager umgewandelt, und die meisten Lehrer*innen sowie Schüler*innen mussten das formale Bildungssystem verlassen (cf. Etzold/Laurien 2017: 7; cf. Stoewe 2017: 36; cf. Böhm 2003: 432). Lediglich die in der Bevölkerung positiv verankerten und weit verbreiteten traditionellen Koranschulen haben die Bürgerkriegszeit gut überstanden, was wiederum die starke Islamisierung des Landes zeigt. In Gebieten unter der Kontrolle der Übergangsregierung wurde auch durch internationale Hilfe mit dem Wiederaufbau des Bildungswesens begonnen, sodass die Bildungsinfrastruktur ausgebaut, Primar- bis Hochschulinstitutionen wieder in Betrieb genommen sowie die formale Bildungsbeteiligungsquote trotz des enormen Bevölkerungswachstums erhöht wurden. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von Grundbildung, berufliche sowie hochschulische Bildung spielen eine äußerst minimale Rolle. Den Bemühungen um Bildung stehen allerdings die nomadische Lebensweise, die traditionellen Clanstrukturen mit Wanderwirtschaft sowie der starke Einfluss des radikalen Islam entgegen, wodurch Somalier*innen von allgemeiner sowie formaler Bildung ferngehalten werden, aber v.a. das weibliche Geschlecht diskriminiert wird. Die Analphabet*innenquote in Somalia ist mit von der UNESCO geschätzten mindestens 75% sehr hoch. Zudem hat Somalia eine der geringsten Einschulungsquoten weltweit, v.a. im ländlichen Bereich: Der Schulbesuch im Elementarschulbereich wird von der Weltbank 2020 mit 23,4%, der im Sekundarschulbereich mit nur 6% angegeben.[22] Die Bildungssituation ist regional sehr unterschiedlich – in den Gebieten Puntland und Somaliland sieht sie besser aus als im Rest des Landes, insgesamt befindet sie sich

22 Für weitere Statistiken und aktuelle Zahlen bzgl. des Bildungssystems und der Bildungsbeteiligung in Somalia siehe u.a. World Bank Somalia (2020). Alle auf Somalia bezogenen Daten und Statistiken sind jedoch als ungenau und grobe Schätzungen zu verstehen, wobei die Datenlage auch regional unterschiedlich gut ist (cf. Stich 2015: 22; Stoewe 2017: 37).

jedoch auf einem sehr bescheidenen Niveau (cf. Böhm 2003: 432; cf. Munzinger Somalia Soziales und Bildung 2020; cf. Etzold/Laurien 2017: 7; cf. Stoewe 2017: 36–37). So kommt es auch laut den Expert*innen bei Geflüchteten aus Somalia enorm darauf an, aus welcher Gegend sie kommen. Somalias Bildungssystem zählt nach wie vor zu den am wenigsten entwickelten Systemen weltweit – im Land existieren z.B. zahlreiche verschiedene Curricula für den Schulunterricht. Bildung liegt nach wie vor bei privaten Träger*innen, wie den sog. *Education Umbrellas*, ist damit kostenpflichtig und wird von engagierten Somalier*innen sowie Hilfsorganisationen getragen (cf. Etzold/Laurien 2017: 8, 10; cf. bq-Portal Somalia 2020). Auch hierbei wird seitens der Expert*innen die enorme Individualität der Bildungshintergründe von geflüchteten Somalier*innen betont, da ihre (Hoch-)Schulbildung nach entsprechendem Einfluss sehr unterschiedlich sein kann. Offiziell ist die staatliche Grundbildung seit 2011 kostenfrei, jedoch fehlen dem Staat die Mittel zum Bezahlen der Lehrkräfte, Betriebskosten und Lehr-Lern-Materialien. Die Kosten für Bildung sind einer der Hauptgründe für die niedrige Bildungsbeteiligung. Zudem herrscht ein enormer Mangel an qualifizierten Lehrkräften (cf. Etzold/Laurien 2017: 8, 10; cf. bq-Portal Somalia 2020). Das somalische Bildungssystem, das sich an anderen Ländern orientiert, sieht grundsätzlich folgenden Aufbau vor: Nach einer freiwilligen zweijährigen Vorschule folgt ein vierjähriger Grundschulbesuch. Im Anschluss wird für vier Jahre eine Mittelschule besucht. Nach diesen acht Jahren der Grundbildung ist der offiziell verpflichtende Schulbesuch beendet. Anschließend kann entweder vier Jahre lang eine Sekundarschule oder vier Jahre lang ein TVET absolviert werden.[23] Ausschließlich nach Abschluss der Sekundarschule kann tertiäre Bildung angeschlossen werden – entweder zwei Jahre an einem *Teacher Training Institute*, vier bis fünf Jahre an einer Universität oder zweijährige *Post Secondary Courses*. Das erläuterte, offiziell geltende Bildungssystem Somalias wird in nachfolgender Grafik zusammengefasst:

23 In manchen Gegenden Somalias herrscht auch eine arabisch geprägte Bildungsstruktur mit sechs Jahren Grundbildung und jeweils drei Jahren Sekundarstufe I und II vor (cf. bq-Portal Somalia 2020).

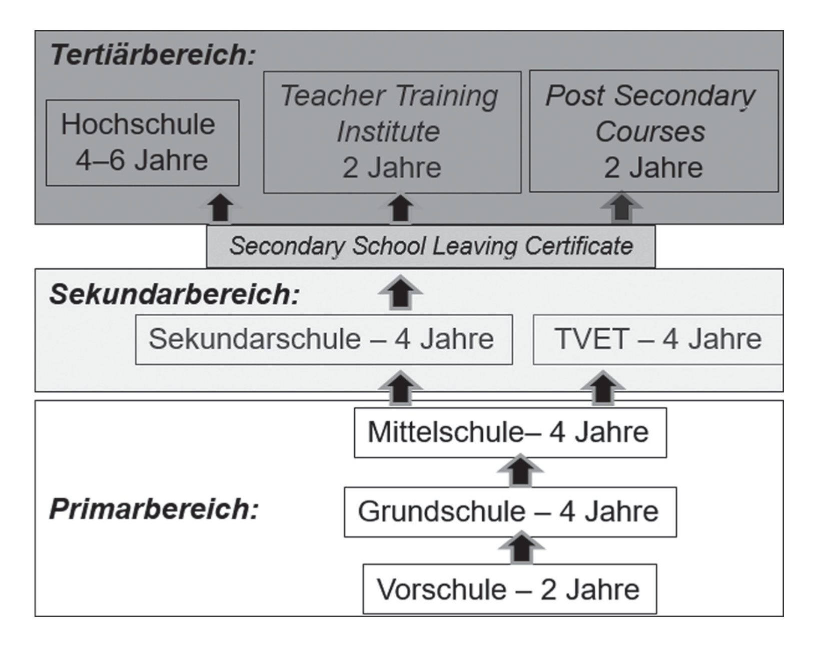


Abb. 2: Bildungssystem Somalias, eigene Darstellung nach Etzold/Laurien (2017: 9)

Das Erlernen einer beruflichen Tätigkeit findet in allen drei somalischen Regionen meist auf informellem Weg statt. Formale und non-formale Berufsausbildung spielen in Somalia nur eine minimale Rolle, weil berufliche Bildung ein sehr geringes gesellschaftliches Ansehen genießt. Wenn die Möglichkeit besteht, fällt die Wahl auf akademische Bildung. Allerdings besuchen mit 5% eines Altersjahrgangs kaum Grundschulabsolvent*innen eine Sekundarschule, die ausschließlich in städtischen Gebieten existieren, geschweige denn eine Universität. Zu international unterstützten non-formalen Bildungsangeboten zählen auch Alphabetisierungskurse, Gesundheitsbildungsangebote sowie landwirtschaftliche Weiterbildung. Seit 2014 nimmt die Föderale Interimsregierung Einfluss auf die Bildung: Im *Education Act* 2014 wurden 15% des Staatshaushaltes für den Aufbau des Bildungssystems vorgesehen. So fanden mit internationaler Unterstützung 2015 schließlich erstmals seit 25 Jahren nationale Abschlussprüfungen an Sekundarschulen statt (cf. Etzold/Laurien 2017: 6–10, 21–22; cf. Stoewe 2017: 36–38; cf. bq-Portal Somalia 2020). Eine Studie des *Heritage Institute for Policy Studies* fasst Somalias Bildungswesen treffend zusammen:

> Somalia is facing complex and multidimensional challenges in the areas of curriculum, teacher training, school infrastructure, lack of public education, unregulated private education, school finance and untrained educational professionals (Etzold/Laurien 2017: 11).

3.2.4 Hochschullandschaft und Steuerung des Hochschulsystems in Somalia

Die einzige Universität des Landes war vor dem Bürgerkrieg die staatliche *Somali National University* in Mogadischu, die 1954 unter italienischer Verwaltung gegründet und deren Campus 1990 weitgehend zerstört wurde, sodass der Lehrbetrieb eingestellt werden musste. Mittlerweile existiert eine unübersichtliche und heterogene Landschaft tertiärer Bildungsinstitutionen jeglicher Art, da viele Akteur*innen – wie ehemalige Dozent*innen, Geschäftsleute, religiöse Gemeinden, in- und ausländische (Hilfs-)Organisationen oder andere Staaten – unterschiedliche Institutionen mit sehr verschiedenen Interessen gründen, betreiben oder unterstützen (cf. Etzold/Laurien 2017: 11). „Fast immer befinden sich die Institutionen noch im Aufbaustadium, und es ist nicht klar, welche von ihnen langfristig überleben wird“ (ebd.: 12). Seit den 1990er Jahren wächst die Anzahl universitärer Bildungseinrichtungen rasant an: 2013 listete das somalische *Heritage Institute* in allen drei Regionen insgesamt 46 Universitäten. Die meisten Institutionen haben jedoch nur wenige hundert Studierende; insgesamt waren 2013 etwa 50.000 Studierende immatrikuliert, was 0,38% der Bevölkerung entspricht (im Vergleich: Deutschland 3,25% 2013). Mit internationaler Unterstützung sind schließlich viele Universitäten wiederaufgebaut bzw. neu gegründet worden – v.a. in der Hauptstadt Mogadischu. Die Qualität der Lehre variiert je nach Einrichtung stark, weil keine vorgeschriebenen Standards existieren. 2015 waren aufgrund der geringen Bildungschancen in Somalia etwa 4.000 Studierende an Hochschulen im Ausland eingeschrieben (cf. Stoewe 2017: 38; cf. Etzold/Laurien 2017: 12–16; cf. Munzinger Somalia Soziales und Bildung 2020). Die aktuelle Föderale Interimsregierung bemüht sich um Regulierung des ungeregelten Wachstums des Universitätssektors durch Einführung von Qualitätskontrollen: Seit 2014 existiert ein eigenes Ministerium für den Hochschulbereich mit einem *Department of Quality Assurance*, das Institutionen und Studiengänge akkreditiert – jedoch konnten hierzu keine Kriterien

recherchiert werden. Die drei Regionen in Somalia haben jeweils eigene Ministerien, mit denen Abkommen zum Wiederaufbau eines koordinierten Bildungssystems abgeschlossen wurden. Allerdings wird es wahrscheinlich noch dauern, bis für Somalia von einer geordneten Hochschullandschaft und einem funktionierenden einheitlichen System tertiärer Bildung gesprochen sowie Aussagen über die Qualität der akademischen Bildung in Somalia getätigt werden können. Insgesamt unterliegt sowohl die allgemeine als auch die tertiäre Bildung einer enormen Dynamik: Bildungsinstitutionen entstehen nach wie vor aus privaten Initiativen verschiedener Akteur*innen mit sehr heterogenen Systemen sowie Curricula. Daher stellt der Aufbau eines somalischen Bildungssystems einen Aushandlungsprozess zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen im Bildungsbereich dar. Aktuell nehmen v.a. islamische Staaten, wie Saudi-Arabien, einen dominierenden Einfluss auf das Bildungswesen (cf. Etzold/Laurien 2017: 12–13, 16–17).

3.2.5 Einschätzung der somalischen Bildungskultur und der Lehr-Lern-Traditionen

Die bereits erwähnte Studie des *Heritage Institute* zu den Herausforderungen im allgemeinen Bildungssystem Somalias von 2015 zeigt auch bzgl. der somalischen Bildungskultur, dass der Lehrberuf sowie Lehrkräfte keine Wertschätzung seitens der somalischen Gesellschaft erhalten. Insgesamt existiere nach dem jahrelangen Krieg, den enormen Einflüssen anderer Regionen bzw. Nationen und den in Kapitel 3.2.1 erwähnten weiteren Problemen Somalias keine Bildungsstruktur und damit einhergehend auch keine eigenständige Bildungskultur – auch, weil die verschiedenen islamistischen Gruppierungen und Milizen im Land auf die vollständige Vernichtung von Bildung zielen. Die zahlreichen privaten Initiativen sowie die Föderale Interimsregierung erkennen hingegen, dass ein Wiederaufbau gesellschaftlicher Strukturen und Systeme nur mir gut ausgebildeten Fachkräften und einem Minimum an Allgemeinbildung in der Bevölkerung möglich sein wird – die Voraussetzung ist jedoch Frieden (cf. Etzold/Laurien 2017: 17–18):

> Die große Dynamik, mit der neue Bildungsinstitutionen entstanden sind, zeigt, dass, wenn die allgemeine vorsichtig positive Entwicklung im Land anhält, der Aufbau eines Bildungssystems mit Unterstützung externer Geldgeber auch im

> tertiären Bereich erfolgreich weitergeführt werden kann. Darauf verweisen auch die Fortschritte in den […] halbwegs befriedeten Gebieten Somaliland und Puntland (Etzold/Laurien 2017: 18).

Insgesamt hat Bildung in Somalia gemäß den befragten Expert*innen aufgrund der enormen Probleme des Landes nur eine sehr geringe Bedeutung – wenn, dann geht es v.a. um pragmatische Bildung, d.h. Bildung, die unmittelbar zur Verbesserung im Land beiträgt: Im Vordergrund stehen u.a. Landwirtschaft, Medizin, Technik, Verwaltung sowie der Aufbau eines Bildungssystems im Grundschulbereich. Daher sind die Defizite im sekundären und v.a. im tertiären Sektor noch größer als im Primarbereich. Zu den Herausforderungen gehören u.a. ein Mangel an Lehr-Lern-Materialien, qualifiziertem Personal für Planung, Management und Lehrfunktionen, einheitlichen Prüfungen im Schul- und Hochschulwesen, Gebäuden, Laboren, Bibliotheken, Infrastruktur sowie begrenzte finanzielle Mittel. Mittlerweile finden z.T. Abschlussprüfungen nach der vierten sowie achten Klasse statt, die allerdings eine sehr geringe Qualität aufwiesen (cf. Etzold/Laurien 2017: 17–19). Hinsichtlich der somalischen Lehr-Lern-Kultur kann gesagt werden, dass internationale und interkulturelle Aspekte im Bildungswesen dominieren, z.B. wurden Systeme, Curricula und Bildungsinhalte anderer Länder übertragen – zunächst die der Kolonialmächte, mittlerweile verstärkt islamische. Zu Sozialformen, Lehr-Lern-Methoden, einer Diskussionskultur oder Lern- und Prüfungsstrategien konnten keine detaillierten Informationen recherchiert oder in den Studien erforscht werden. Jedoch kann wegen „der Mängel in der Lehrerausbildung“ vermutet werden, „dass die Unterrichtsmethoden auf allen Ebenen überwiegend traditionell sind, also lehrerbezogen und frontal“ (ebd.: 19). Die Studie des *Heritage Institutes* ergab, dass die Lehrenden Lehrbücher und -methoden „bevorzugen würden, die somalische Identität und somalische Werte vermittelten, anstatt sich an immer wieder andere Lehrsysteme und Lehrmethoden anpassen zu müssen, die aus dem Ausland kämen“ (ebd.).

4. Fazit & Ausblick

Resümierend ist bzgl. der Bildungssysteme und Lehr-Lern-Kulturen in den Ländern Eritrea und Somalia anhand der durchgeführten Studien und analysierten Dokumente sowie mit Blick auf die in der Einleitung formulierte

Definition von Lehr-Lern-Kulturen bzw. -Traditionen festzuhalten, dass zum einen die Bildungssysteme sowohl von europäischen Kolonisatoren, religiösen Missionen sowie Äthiopien als auch mittlerweile von islamischen Ländern beeinflusst sind. Zum anderen ist bezüglich ihrer Lehr-Lern-Kulturen anzunehmen, dass es sich um eher autoritäre und hierarchische Bildungskulturen mit lehrer*innenzentrierten Lehr-Lern-Methoden handelt und das Auswendiglernen sowie Reproduzieren von Wissen die größte Rolle spielen. Zudem sind die Beziehungen und Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden machtvoll. Auf lokaler Ebene sind die Bildungshintergründe geflüchteter Eritreer*innen und Somalier*innen sehr unterschiedlich, da es bezüglich ihrer (Hoch-)Schulbildung darauf ankommt, aus welcher Region sie kommen und welche Einflüsse sie dementsprechend hatten – hierbei ist wiederum das enorme Stadt-Land-Gefälle zu betonen. Daher können Lernende aus diesen Ländern erhebliche Schwierigkeiten haben, mit dem deutschen tertiären Bildungswesen, der hier geforderten Eigeninitiative, dem Anwendungsbezug, der erwarteten Textkompetenz bzw. den gebräuchlichen (wissenschaftlichen) Textsorten, interaktiven Lehr-Lern-Methoden sowie der Diskussionskultur zurechtzukommen, weil sie diese Elemente aus ihrer Bildungssozialisation nicht kennen. Stattdessen liegen der historischen (und kolonialistischen) Genese aus verschiedenen Einflüssen, der aktuellen politischen Situation, sowie den Kulturen und Traditionen der Länder entsprechende andere Bildungsverständnisse zugrunde. Es bedarf einer Sensibilisierung der Lehrenden sowie Lernenden und einer Annäherung der Lehr-Lern-Methoden und zwar sowohl seitens der Lehrenden im deutschen Bildungssystem als auch der internationalen Lernenden, um die mitgebrachten Ressourcen effektiv und zielführend zu nutzen, damit zum einen der Sprachenunterricht für Geflüchtete erfolgreich gestaltet werden kann und zum anderen die geflüchteten Studieninteressierten bzw. Studierenden das deutsche Bildungssystem meistern können. Gleichzeitig ist auch eine Heranführung der Lernenden an die an deutschen Hochschulen üblichen Lehr-Lern-Methoden sowie Prüfungsformen für ein erfolgreiches Absolvieren des Studiums notwendig. Zur Sensibilisierung der Lehrenden sind u.a. auch die in diesem Beitrag dargestellten Informationen zu den Hintergründen in den Ländern Eritrea und Somalia grundlegend. Zudem sind die Besonderheiten der Zielgruppe der Geflüchteten, wie u.a. psychische Belastungen durch ihre oft traumatischen

Fluchterfahrungen sowie familiäre und persönliche Probleme, zu beachten – auf diesen Aspekt wird in der in Arbeit befindlichen Dissertation näher eingegangen. Des Weiteren ist zusammenfassend zu betonen, dass Eritrea und Somalia multilinguale sowie multiethnische Länder sind, was Auswirkungen auf die Individuen, das Bildungssystem sowie die Sprachenpolitik hat und aufgrund rivalisierender Sprachen und Ethnien zu zahlreichen Konflikten führt (cf. Böhm 2003: 59). Auch die Expert*innen betonen das Thema Sprachen als großes Politikum angesichts der verschiedenen, oftmals auch rivalisierenden Ethnien. Zudem sind englische Sprachkenntnisse bei den Studieninteressierten nicht immer vorauszusetzen. Die vorhandene Mehrsprachigkeit ist aufgrund der Geschichte und Traditionen in beiden Ländern v.a. eine orale Mehrsprachigkeit. *Literacy*[24] als eine wesentliche Studienvoraussetzung ist insofern nicht bei allen Studieninteressierten in einem entwickelten Maße gegeben.

In Deutschland sind nur wenige Studieninteressierte bzw. Studierende unter den oft sehr jungen geflüchteten Eritreer*innen und v.a. Somalier*innen, weil sie aufgrund der in diesem Artikel beschriebenen Probleme auch in den Bildungssystemen in ihren Herkunftsländern bereits eine sehr kleine, elitäre Gruppe bilden, auch wenn dort die Studierendenzahlen steigen. Das insgesamt unzureichende formale Bildungsniveau eritreischer und somalischer Geflüchteter leidet auch unter der fluchtbedingten jahrelangen institutionellen Lehr-Lern-Entwöhnung. Zudem ist das weibliche Geschlecht im patriarchalen Eritrea und v.a. Somalia auch bzgl. der Bildungsbeteiligung deutlich benachteiligt. Dass Lernende aus Eritrea und Somalia oftmals schlechter abschneiden, wie in der Einleitung beschrieben wurde, kann also ggf. an den Lehr-Lern-Methoden, mitgebrachten Lehr-Lern-Kulturen und Bildungsverständnissen sowie der Andersartigkeit des deutschen (tertiären) Bildungssystems liegen. Wie in diesem Artikel dargestellt wurde, können Geflüchtete aus den Ländern Eritrea und Somalia oftmals nicht an ausgeprägten Bildungsstrukturen und Bildungstraditionen, wie sie u.a. in Deutschland existieren und erwartet werden, anknüpfen. Beim Wiederaufbau ihrer Bildungssysteme streben Eritrea und Somalia

24 „Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts“ (UNESCO 2021).

nach eigenen Traditionen in Abgrenzung zu den europäischen und damit kolonialen – diese tendieren in Somalia aktuell in eine islamische Richtung. Allerdings handelt es sich bei beiden Ländern um Krisenländer, die aufgrund zahlreicher Probleme und jahrelanger Kriegswirren ihre Prioritäten im Wiederaufbau von gesellschaftlichen Strukturen grundsätzlich weniger auf den Bildungsbereich legen, und wenn, dann v. a. auf pragmatische sowie grundlegende Bildung.

Die in diesem Beitrag dargestellten Informationen entsprechen v.a. den administrativen bildungspolitischen Vorgaben für die Bildungssysteme in Eritrea und Somalia, die in der Realität eher weniger umgesetzt werden – allgemeine Aussagen sind nur schlecht möglich und weniger zielführend. Um die Studienvoraussetzungen von Studieninteressierten aus diesen Ländern zu erfassen und eine entsprechende Begleitung bieten zu können, sollte die Beschäftigung mit den individuellen Bildungssozialisationen bzw. -biografien, die auch durch nicht einheitliche staatliche Strukturen sehr unterschiedlich sind, im Vordergrund stehen. Hierzu ist weitere Forschung dringend nötig, die aufgrund des erschwerten Zuganges allerdings noch aussteht. Damit eritreische und somalische Geflüchtete fair und nachhaltig am deutschen Bildungssystem partizipieren können, ist eine fundierte Auseinandersetzung mit ihren bildungsbiografischen Erfahrungen elementar. Diese muss jedoch über formale Bildungsstrukturen und lineare Bildungsbiografien, wie sie in Deutschland eher üblich sind, hinausgehen, da Geflüchtete häufig unterbrochene Bildungsbiografien aufweisen. Zudem bedarf ihre Erforschung anderer bzw. neuer methodischer Zugänge, worauf im Rahmen meiner Dissertationsschrift näher eingegangen wird. Insgesamt handelt es sich bei den diesem Beitrag zugrundeliegenden Forschungsstudien um kleine Fallzahlen, die wenig allgemeingültige Aussagekraft besitzen.[25] Die Herangehensweise triangulierter Perspektiven entspricht einem ersten explorativen Versuch, sich dem Thema v.a. deskriptiv anzunähern.

---

25 In der Schweiz gibt es hingegen größere Studien – wie beispielsweise von Hättich/Lanfranchi (2019). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass eritreische und somalische Kinder die schlechtesten Bildungserfolge in der Schweiz aufweisen.

5. Literaturverzeichnis

BAMF, 2020: *Statistik: Asylzahlen*, https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Asylzahlen/asylzahlen-node.html (letzter Zugriff 08.06.2021).

Barmeyer, Christoph I., 2001: „Kulturelle Lernstile. Erfahrungslernen und Bildungssysteme in Frankreich und Deutschland“. In: Bolten, Jürgen/Schröter, Daniela (Hrsg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung* (= Schriftenreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation 6). Verlag Wissenschaft und Praxis: Sternenfels, 155–173.

Berg, Jana/Grüttner, Michael/Schröder, Stefanie, 2018: „Zwischen Befähigung und Stigmatisierung? Die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium. Ein internationaler Forschungsüberblick“. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung* 2: 1, 57–90.

Berninghausen, Jutta, 2017: „Lernkulturen und ihre Auswirkung auf die Studienleistungen internationaler Studierender“. *interculture journal* 16/29, 27–36.

Böhm, Michael Anton, 2003: *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik* (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 52). Peter Lang: Frankfurt a.M.

Bolten, Jürgen, 2001: „Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung“. In: Bolten, Jürgen/Schröter, Daniela (Hrsg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns – Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. (Schriftenreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation 6). Verlag Wissenschaft & Praxis: Sternenfels, 128–142.

bq-Portal Eritrea, 2020: *Länder- und Berufsprofile Eritrea*, https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/eritrea (letzter Zugriff 08.06.2021).

bq-Portal Somalia, 2020: *Länder- und Berufsprofile Somalia*, https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/somalia (letzter Zugriff 08.06.2021).

Braunagel, Katharina, 2018: *Lernprozess der Fremd-/Zweitsprache Deutsch bei Lernenden aus Syrien, Afghanistan und Äthiopien. Einflussfaktoren*, unveröffentlichte Master-Thesis: TU Darmstadt.

Deutscher Bundestag, 2019: *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten René Springer, Martin Sichert, Sebastian Münzenmaier, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der AfD – Drucksache 19/11749 – Integrationskurse und berufsbezogene Deutschsprachförderung – Erfolgsquoten, Kursabbrüche und Kostenbeiträge,* https://dserver.bundestag.de/btd/19/124/1912488.pdf (letzter Zugriff 08.06.2021).

Etzold, Cay/Laurien, Ingrid, 2017: *Bildungshintergründe von geflüchteten Studierenden aus Somalia*, https://www.daad-akademie.de/medien/ida/bh_somalia_neu.pdf (letzter Zugriff 08.06.2021).

Etzold, Cay/Tauermann, Marie, 2017: *Bildungshintergründe von geflüchteten Studierenden aus Eritrea*, https://www.daad-akademie.de/medien/ida/webversion_ida_bildungshintergr%C3%BCnde_eritrea.pdf (letzter Zugriff 08.06.2021).

Flick, Uwe, 2016: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 7. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.

Fourier, Katharina/Estevez Prado, Rachel/Grüttner, Michael, 2020: *Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge*. Information 3: Einstieg ins Fachstudium und Studienbegleitung, Köln, https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/p43_gefluechtete_teil3_rz_web.pdf (letzter Zugriff 08.06.2021).

Fourier, Katharina/Kracht Araúfo, Julia/Latsch, Katharina/Siemens, Anke/Schmitz, Michael/Grüttner, Michael, 2018: *Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge*. Information 2: Studienvorbereitung und Übergang ins Studium, Köln, https://www2.daad.de/medien/der-daad/da_gefluechtete_rz_web.pdf (letzter Zugriff 08.06.2021).

Fourier, Katharina/Kracht, Julia/Latsch, Katharina/Heublein, Ulrich/Schneider, Carolin, 2017: *Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge*. Information 1: Studienvorbereitung und Studienzugang, Köln, https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/expertise-zu-themen-laendern-regionen/fluechtlinge-an-hochschulen/studie_hochschulzugang_fluechtlinge.pdf (letzter Zugriff 08.06.2021).

Galtung, Johan, 2003: „Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft“. In: Bolten, Jürgen/Ehrhardt, Claus (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln.* (Schriftenreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation 6). Verlag Wissenschaft und Praxis: Sternenfels, 167–207.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit, 2010: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, 4. Auflage. VS-Verlag: Wiesbaden.

Hättich, Achim/Lanfranchi, Andrea, 2019: „Der Cinderella-Effekt: Die schulische Allokation von Flüchtlingskindern aus Eritrea und anderen Krisenregionen“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 88, 128–145.

Hufeisen, Britta, 2010: „Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.

Hufeisen, Britta, 2020: „Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen“. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS: Wiesbaden, 75–80.

Hünlich, David/Wolfer, Sascha/Lang, Christian/Deppermann, Arnulf, 2018: *Wer besucht den Integrationskurs? Soziale und sprachliche Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten*. Institut für Deutsche Sprache: Mannheim.

Korntheuer, Annette, 2016: *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Waxmann: Münster/New York.

Kuckartz, Udo, 2016: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 3. Auflage. Beltz Juventa: Weinheim/Basel.

Lewis, Ioan, 2008: *Understanding Somalia and Somaliland. Culture, history, society*. Columbia University Press: New York.

Lüdecke-Röttger, Kati, 2020: „Bericht aus der Hochschulpraxis: Interkulturelle Begegnung als Zumutung – authentische universitäre Lehrformate in studienvorbereitenden DaF-Kursen“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 163–181.

Martin, Christian, 2009: *Neue Lehr-Lernkultur. Motor für den pädagogisch erfolgreichen Prozess zur selbstverantwortlichen Schule*, https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2009110230812/MartinLehr-Lernkultur.pdf?sequence=3&isAllowed=y (letzter Zugriff 08.06.2021).

Maué, Elisabeth/Schumann, Stephan/Diehl, Claudia, 2018: „Bildungshintergrund und Bildungspläne geflüchteter Jugendlicher im System der beruflichen Bildung". In: Wittmann, Eveline/Frommberger, Dietmar/Ziegler, Birgit (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 137–148, https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/43534/Maue_2-1vzirxd2vsr178.pdf?sequence=3&isAllowed=y (letzter Zugriff 08.06.2021).

Mayring, Philipp, 2010: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 11. Auflage. Beltz: Weinheim u.a.

Mayring, Philipp, 2016: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 6. Auflage. Beltz: Weinheim.

Münch, Richard, 1990: „Code, Struktur und Handeln: Soziale Milieus der Wissensproduktion". In: Haferkamp, Hans (Hrsg.): *Sozialstruktur und Kultur*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 54–94.

Munzinger Eritrea Grunddaten, 2020 = Eintrag „Eritrea – Grunddaten, Geographie, Bevölkerung". In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000ERI010 (letzter Zugriff 08.06.2021).

Munzinger Eritrea Politik, 2020 = Eintrag „Eritrea – Politik". In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000ERI020 (letzter Zugriff: 08.06.2021).

Munzinger Eritrea Soziales und Bildung, 2020 = Eintrag „Eritrea – Soziales und Bildung". In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000ERI040 (letzter Zugriff 08.06.2021).

Munzinger Eritrea Wirtschaft, 2020 = Eintrag „Eritrea – Wirtschaft". In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000ERI030 (letzter Zugriff 08.06.2021).

Munzinger Eritrea Zeittafel, 2020 = Eintrag „Eritrea – Zeittafel". In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000ERI050 (letzter Zugriff: 08.06.2021).

Munzinger Somalia Grunddaten, 2020 = Eintrag „Somalia – Grunddaten, Geographie, Bevölkerung“. In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000SOM010 (letzter Zugriff: 08.06.2021).

Munzinger Somalia Politik, 2020 = Eintrag „Somalia – Politik“. In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000SOM020 (letzter Zugriff: 08.06.2021).

Munzinger Somalia Soziales und Bildung, 2020 = Eintrag „Somalia – Soziales und Bildung“. In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000SOM040 (letzter Zugriff 08.06.2021).

Munzinger Somalia Wirtschaft, 2020 = Eintrag „Somalia – Wirtschaft“. In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000SOM030 (letzter Zugriff 08.06.2021).

Munzinger Somalia Zeittafel, 2020 = Eintrag „Somalia – Zeittafel“. In: *Munzinger Online/Länder – Internationales Handbuch*, http://www.munzinger.de/document/03000SOM050 (letzter Zugriff 08.06.2021).

nuffic, 2016: *Education system Eritrea. Described and compared with the Dutch system*, https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-eritrea.pdf (letzter Zugriff 08.06.2021).

Penzes, Anamarija/Völkel, Brigitta, 2020: „Tutoriell begleitete Schreibförderung in den studienvorbereitenden Kursen mit sprachlichem Schwerpunkt für Studieninteressierte mit Fluchthintergrund“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 993–1011.

Plaut, Martin, 2019: *Understanding Eritrea. Inside Africa's Most Repressive State*. Oxford University Press: Oxford.

Riggan, Jennifer, 2016: *The Struggling State. Nationalism, Mass Militarization, and the Education of Eritrea*. Temple University Press: Philadelphia.

Sauer, Lenore/Stichs, Anja/Kassam, Kamal/Kraus, Elisabeth K./Sander, Nikola/Schührer, Susanne/Siegert, Manuel, 2021: *Migration. Familie. Soziale Beziehungen. Transnationale Familienkonstellationen und soziale Einbindung von Menschen aus Eritrea und Syrien in Deutschland*. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung: Wiesbaden, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Nürnberg.

Statista, 2020: Statistiken zum Thema Flüchtlinge und Asyl, https://de.statista.com/themen/766/asyl/ (letzter Zugriff 08.06.2021).

Stich, Torben B. F., 2015: *Somalia zwischen Staatsaufbau und Staatszerfall* (= Staatsdiskurse 31), Franz Steiner Verlag: Stuttgart.

Stoewe, Kristina, 2017: „Bildungsstand von Geflüchteten: Bildung und Ausbildung in den Hauptherkunftsländern". *IW-Report* 37. Institut der deutschen Wirtschaft: Köln, https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2017/IW-Report_2017_37_Bildungssysteme_in_den_Herkunftslaendern_Gefluechteter.pdf (letzter Zugriff 08.06.2021).

UNESCO, 2021: *Literacy*, http://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy (letzter Zugriff 08.06.2021).

World Bank, 2020: *Eritrea*, https://data.worldbank.org/country/eritrea (letzter Zugriff 08.06.2021).

World Bank, 2020: *Somalia*, https://www.worldbank.org/en/country/somalia (letzter Zugriff 08.06.2021).

Johanna Holzer

Sprachenbiografien junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan

Language Biographies of Young Refugees from Syria, Iran and Afghanistan

Abstract: This article focuses on migration-related multilingualism of young refugees from Syria, Iran and Afghanistan who have lived in Munich for several years. The language biography interviews conducted during the ongoing dissertation on Language Biographies aim to provide insight into the experiences of young people and young adults with respect to their multilingualism and their language learning. The study is based on 21 language biography interviews from which excerpts have been selected as examples for this article. The interviews include descriptions of the language experience from the learners' perspective as well as the description of everyday experiences associated with multilingualism practices, learning strategies and reflection of self- and other-positioning recurring in the interview with respect to migration-related German acquisition.

Keywords: forced displacement, migration, multilingualism, German as a second language

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses Beitrags steht die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan, die seit mehreren Jahren in München leben. Die im Rahmen des gleichnamigen, noch andauernden Dissertationsprojekts erhobenen sprachenbiografischen Interviews sollen Einblicke in das Erleben der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit und ihres Spracherlernens geben. Grundlage dieser Studie sind 21 sprachenbiografische Interviews, aus denen für den vorliegenden Beitrag Interviewausschnitte exemplarisch ausgewählt wurden. Die Gespräche umfassen dabei nicht nur Schilderungen des Spracherlebens aus Lerner*innen-Perspektive, sondern auch die Beschreibung alltäglicher Erfahrungen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeitspraktiken, Lernstrategien und die im Interview immer wiederkehrende Reflektion der Selbst- und Fremdpositionierung im Zusammenhang mit dem migrationsbedingten Spracherwerb des Deutschen.

Schlüsselwörter: Flucht, Migration, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache

1. Einführung

Das Jahr 2015 war für die europäischen Mitgliedstaaten vor allem von der Zuwanderung Asylsuchender geprägt. Der Anstieg der Asylbewerber*innen-Zahlen führte in vielen Ländern zu einer Verwaltungs- und Infrastrukturkrise, die unter dem Begriff der „Flüchtlingskrise" zum bestimmenden Thema politischer Debatten wurde – sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene. Rund 890.000 Asylsuchende reisten 2015 in Deutschland ein (cf. BAMF 2015). Es wurden 476.649 Asylanträge (Erst- und Folgeanträge) registriert (gegenüber 202.834 im Jahr 2014; dies entspricht einem Anstieg von 135 Prozent im Vergleich zum Vorjahr, ibid.).

Der zwischen 2015 und 2016 erhöhte Anstieg von Einwanderungen entstand vor allem durch syrische, irakische und afghanische Geflüchtete (cf. BAMF 2015). Eine besondere Herausforderung stellte dabei die Gruppe der unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten – vor allem aus Afghanistan, Syrien, Eritrea und Somalia kommend – dar. Das Bundesamt für Migration registrierte zur Entwicklung der Anzahl von unbegleiteten Minderjährigen (mit und ohne gestellte Asylanträge) aus den Jahren 2015 bis 2017 ca. 67.000 Inobhutnahmen (cf. BAMF 2017). Die abstrakte quantitative Darstellung aktueller Migrationsbewegungen – weltweit haben sich ca. 79,5 Millionen Menschen auf den Weg gemacht (cf. UNHCR 2019) – erfasst die Heterogenität der Flüchtlingsgruppierungen, ihre Herkunft, Sprache und die Fluchtursachen nicht. So stellte u.a. der „Münchner Gesamtplan zur Integration von Flüchtlingen" in seinem Zwischenbericht fest, dass es unter der heterogenen Gruppe der Geflüchteten „Zielgruppen gibt, die besondere Bedarfe aufweisen und damit eigene Berücksichtigung finden müssen" (Landeshauptstadt München 2018: 13). Die Landeshauptstadt München definiert die Gruppe der jungen, unbegleiteten Geflüchteten wie folgt:

> Bei den UM handelt es sich um Geflüchtete, die als Minderjährige alleine nach Deutschland geflohen sind. Werden sie hier volljährig, spricht man bis zur Vollendung des 26. Lebensjahres von unbegleiteten heranwachsenden Flüchtlingen (UF). Letztere fallen – bis auf wenige Ausnahmen – nicht mehr unter die Jugendhilfe. (ibid.)

Das Ausländerzentralregister, so der Bericht der Landeshauptstadt München, „bietet keine Möglichkeit, unbegleitete/allein reisende minderjährige bzw. heranwachsende Flüchtlinge einzeln auszuwerten" (Landeshauptstadt

München 2020: 31).[1] So ist das erste Ziel dieser Forschungsarbeit, die soziale Gruppe der jungen, unbegleiteten und/oder teilweise minderjährigen Geflüchteten zu entanonymisieren und ihr persönliches Spracherleben[2] durch sprachenbiografische Interviews abzubilden. Zum Spracherleben zählt unter anderem der in den Gesprächen thematisierte Umgang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Im Kontext von Superdiversität[3] zählt die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zu den größten Aufgaben des deutschen Bildungssystems und stellt den nationalen Integrationsplan von 2007, in dem die Bundesregierung fordert, Mehrsprachigkeit als Chance und nicht als Defizit zu betrachten, auf die Probe. Die divergierenden Konzepte westlich geprägter Sprachen- und Inklusionspolitik und die Bemühungen um sprachendidaktische Konzeptionen für eine Verbesserung der (sprachlichen) Inklusion von (jugendlichen) Geflüchteten in Schule und Ausbildung haben das subjektive Erleben Betroffener bisher nicht in bildungspolitische Maßnahmen einbezogen. Auf dieser Beobachtung fußt das zweite Ziel dieses vorliegenden Beitrags: die Darstellung der mehrsprachigen Lebenswelten von (unbegleiteten) jungen Geflüchteten vor und (zu einem nahen Zeitpunkt) nach ihrer Migration. Gerade ihnen – als zukünftige Migrationsgeneration mit Fluchterfahrung – sollte eine besondere Aufmerksamkeit zukommen, da sie einerseits die Anforderungen der deutschen Integrationspolitik erfüllen und andererseits Folgen ihrer (oft traumatischen) Migrationserfahrung verarbeiten müssen. Diese Prozesse und die damit im Zusammenhang stehende Spracherwerbssituation junger Geflüchteter sollen durch die hier vorgestellte Forschungsarbeit beleuchtet werden.

---

1 „Laut Angaben des Stadtjugendamts lebten in München zum Dezember 2018 genau 1.210 unbegleitet minderjährige Flüchtlinge (davon 1.007 männlich und 198 weiblich; bei 5 Personen ist das Geschlecht unbekannt). Zum selben Stand waren es rund 800 Unbegleitete [sic] heranwachsende Flüchtlinge im Alter von 18 bis 25 Jahren (davon circa 25 % weiblich) mit und ohne Familie in Wohnprojekten“ (ibid).

2 Der Begriff Spracherleben orientiert sich am Ansatz von Busch (2010), der unter anderem die Untersuchung der „[…] Erfahrungen, Gefühle oder Vorstellungen […]“ (ibid.: 58) von mehrsprachigen Menschen umfasst.

3 Der Begriff Superdiversität wurde von Steven Vertovec (2007) geprägt und betont das heutige Komplexitätsniveau in Gesellschaften. Er umfasst komplexitätsstiftende Faktoren unter Einwanderern wie beispielsweise Sprache, Identität(en), Religion, Herkunftsland und Traditionen.

Dazu wurden narrative und teilweise leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die im Rahmen eines inhaltsanalytischen Zugangs als Interaktion verstanden werden, in der die Interviewten ihre Sprachenbiografie durch Rückbesinnung auf die Entstehungskontexte selbstreferentiell konstruieren. Darüber hinaus soll die vorliegende Studie einen Beitrag zu einem besseren Verständnis der Relevanz von Sprachenbiografien im Bereich der Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbsforschung leisten sowie Sprachdidaktik und Sprachpolitik über die Herausforderungen von (sprachbegründeter) Inklusion aus Sicht junger Geflüchteter informieren.

2. Forschungsfeld „Sprachenbiografien"

Der narrativ-qualitative Ansatz der sprachenbiografischen bzw. sprachbiografischen[4] Forschung bietet die Möglichkeit, „[…] vor allem Studien im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit zu ergänzen oder zu einem besseren Verständnis der Ergebnisse zu führen" (Ritter/Hochholzer 2019: 37). Den unterschiedlichen Migrationsformen ist eine daraus resultierende Notwendigkeit gemeinsam: der Neuanfang in meist allen Bereichen, oftmals verbunden mit dem Erwerb einer neuen Sprache. Die Folgen können nachfolgende Generationen prägen und werden in der Forschung als „lebensgeschichtliche Brüche" (Busch 2011: 3) bezeichnet. Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist somit Untersuchungsgegenstand sprachenbiografischer Studien. Mit dem *narrative* bzw. *discursive turn* der 1970er Jahre manifestierten sich Erzählungen als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand in den Geistes- und Sozialwissenschaften (cf. Busch 2011, Pavlenko 2007). Geprägt war und ist dieser sprecherzentrierte Ansatz von unterschiedlichsten Disziplinen: So spielen psychologische, soziologische und

4 In der Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik werden die Begriffe *Sprachenbiografie* und *Sprachbiografie* nicht einheitlich verwendet. Ersterer Begriff hat sich vor allem in der Tertiärsprachenforschung etabliert, mit der Bezugnahme auf die Richtlinien des Europäischen Sprachenportfolios. Sprachbiographien/Sprachbiografien als linguistische Analysegegenstände gehen ursprünglich auf Rita Franceschini (cf. 2001, 2004) zurück: Sie betont die narrative Konstruktion einer Sprachbiografie. Einer ausführlichen Diskussion beider Begriffe kann in diesem Beitrag nicht nachgekommen werden, doch soll für die vorliegende Arbeit und die notwendige Definition von „Sprachenlernen im Laufe eines Lebens" der Begriff Sprachenbiografie verwendet werden.

literarische Momente eine wichtige Rolle in der Sprachenbiografieforschung. Die autobiographische Erzählform im Rahmen von Interviews fand schließlich Ende der 1990er Jahre Einzug in die Sprachwissenschaften bzw. in die Fremdsprachenforschung (cf. Busch 2017). Ziel der Untersuchung autobiographischen Erzählens sollte sein, die individuellen Erfahrungen beim Erlernen einer Fremdsprache im sozialen Kontext zu erfassen. Diese Entwicklung führte weg von der Vorstellung eines linearen Spracherwerbs hin zu einer sprecherfokussierten Erwerbssituation, die soziale, ethnische, geschlechtsspezifische und emotive Kontexte berücksichtigt (cf. Pavlenko 2007). So stand in der Zweit- bzw. Fremdsprachenerforschung nicht mehr nur der Grad des gelungenen Spracherwerbs mit Fehleranalysen im Forschungsinteresse, sondern auch die persönlich-soziale Ebene der Mehrsprachigen, mit Merkmalen wie Spracheinstellungen, Sprachgebrauch und Gebrauchskontexte. Sprachenbiografische Daten lassen sich durch unterschiedlichste, schriftliche oder mündliche Methoden – oftmals werden diese auch kombiniert – erheben: sprachenbiografische Interviews, Sprachlern-Tagebücher oder auch literarische Autobiographien bzw. Memoiren (cf. Busch 2011, 2017). Die Visualisierung von Sprachenbiografien durch Sprachenportraits (cf. Krumm/Jenkins 2001) oder auch die schriftliche Erhebung sprachenbiografischer Daten (cf. Franceschini 2002) stellen weitere Möglichkeiten einer sprachenbiografischen Datenerfassung dar. Bis heute sind sprachenbiografische Erhebungen aus unterschiedlichsten Perspektiven entstanden (cf. Keim/Knöbl 2007, König 2014, Veronesi 2010).[5] Neben der Beschäftigung mit individueller Mehrsprachigkeit (cf. Franceschini 2010) steht auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (Riehl 2014: 12) im Vordergrund sprachenbiografischer Studien. Aneta Pavlenko (2005) setzte sich mit den Wechselbeziehungen von Mehrsprachigkeit und Emotionen auseinander. Eine kollektiv-gesellschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit nimmt Bärbel Treichel (2004) am Beispiel von Wales ein. Darüber hinaus spielt im Bereich

5 Einen ausführlichen Überblick über sprachliche und sozialwissenschaftliche Perspektivierungen unterschiedlichster sprachenbiografischer Erhebungen gibt Nadja Thoma (2018): Sie unterscheidet neben multimodalen Sprachenbiografien und Sprachenportraits sprachenbiografische Untersuchungen als Zugang zu sprachlicher Form und Sprachgebrauch, sprachlicher Identität und Sprachaneignungsprozessen, sowie Erfahrungen mit Sprache(n) und sprachlichen Praktiken in Bildungsinstitutionen.

der neueren Sprachenbiografieforschung vor allem die sich wechselseitig beeinflussende Beziehung von Sprache und Identität eine entscheidende Rolle (cf. König 2014, Thietz 2018).

Die meisten Sprachenbiografien sind folglich im Bereich der migrationsbedingten Mehrsprachigkeitsforschung bzw. der (germanistischen) Migrationslinguistik[6] zu verorten, wenige Ausnahmen stellen *Sprachinseln* (cf. Deminger 2000, Wolf-Farré 2017) dar. Bei der sprachenbiografischen Erhebungsform geht es um die Kombination von linguistischer und inhaltlicher Betrachtung, also die formale Ausgestaltung der subjektiv-biographischen Rekonstruktionen (cf. König 2014).

Innerhalb der Sprachenbiografieforschung hat sich das Instrument des narrativen Interviews etabliert[7], durch das den Interviewten Raum und Zeit für ihre sprachenbiografische Erzählung gegeben wird. Die Teilnehmer*innen sollen in allen Befragungsformen über ihre Spracheinstellung sowie ihre Erfahrungen und Reflexionen in Bezug auf ihre Sprachentwicklung – als Indikator für das jeweilige Sprachrepertoire – berichten, um nähere Informationen zur Sprachenbiografie der Befragten zu erhalten.

Eines der wichtigsten Merkmale von Sprachenbiografien ist die Dynamik, wie es Tophinke (cf. 2002: 12) angedeutet hat: Abhängig von Forschungszweck und sprachlichem Kontext bieten Sprachenbiografien die Möglichkeit, introspektive Daten zum Zusammenhang von Sprache im Laufe eines Lebens und den Sprachaneignungsprozessen zu gewinnen. So wird die Einbeziehung biographischer Erfahrungen in Bezug auf die sprachliche Autobiographie ermöglicht. Aspekte wie Sprachaneignungsprozesse, Sprachgebrauch, Identitätskonstruktion und Spracheinstellungen stehen dabei im Mittelpunkt sprachenbiografischer Fragestellungen.

6 Die germanistische Migrationslinguistik setzte sich Anfang der 1960er Jahre mit dem Zusammenhang von Sprache und Migration am Beispiel von Gastarbeiter*innen aus Italien, Griechenland und der Türkei auseinander (cf. Keim 1978, Hinnenkamp 1982). Weitere sprachwissenschaftlichen Untersuchungen im Bereich der Migration erfolgten anhand der zweiten großen Migrationsbewegung aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion und Jugoslawien (cf. Dietz/Roll 1998, Berend 1998).

7 König (2014: 67) stellte bereits fest, dass „zu dem weit verbreiteten Erhebungsinstrument des narrativen Interviews […] eine Vielzahl von Einführungen und Ratgebern [existiert], die bei der Planung und Durchführung der Interviews Hilfestellung leisten sollen […]. Die Theoretisierung und methodische Reflexion des Erhebungsinstruments finden jedoch nicht statt“.

Erst nachdem der narrative Moment abgeschlossen ist, dürfen sich klärende, „immanente Fragen“ (Küsters 2009: 60) des/der Interviewer*in anschließen, die sich auf die zuvor durch den Erzähler geäußerten Gesprächsthemen beziehen. Im Anschluss daran erfolgt das „exmanente Nachfragen“ (ibid.: 63): Fragewörter wie *wieso*, *weshalb* und *warum*, die in der immanenten Fragephase vermieden werden sollen, fördern neue Argumentationen des Erzählers (ibid.). Zu den sprachlichen Analysegegenständen zählen unter anderem das unpersönliche und generalisierende Sprechen (cf. Dailey-O'Cain/Liebscher 2011, Myers/Lampropoulou 2012), der pronominale Wechsel von „ich“ zu „wir“ (cf. Betten 2007), die Wahl der Anrede während des Interviews, der Einsatz von direkter Rede (cf. Carmine 2004), die Validität des Gesagten (cf. Metz 2011) oder mündliche Argumentationsstrukturen (cf. Miecznikowski-Fünfschilling 2001).

Für die Segmentierung[8] der erhobenen, sprachenbiografischen Interviews wird auf zwei Ansätze Franceschinis zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zurückgegriffen: zum einen das Zentrum-Peripherie-Modell (cf. 2001) und zum anderen „*Figuren des sprachbiographischen Erzählens*“ (cf. 2002: 27, Hervorhebung im Original). Ebenso wie Tophinke betont Franceschini im Zentrum-Peripherie-Modell die dynamische Entwicklung von Sprachenbiografien. Im Laufe eines Lebens entwickelt und erweitert sich das Sprachrepertoire hinsichtlich von Sprachen und Varietäten. Die Entwicklung der verschiedenen Sprachen und Codes stehen in einem engen Zusammenhang zur Person bzw. ihren individuellen Erfahrungen. Die Dominanz verschiedener Sprachen wechselt im Laufe des Lebens und tritt damit, je nach Aufmerksamkeit und Gebrauch, in das Zentrum bzw. die Peripherie des Sprachgebrauchs. Je nach Situation und der damit verbundenen Funktionalität erhalten die jeweiligen Sprachen mehr (Zentrum) oder weniger (Peripherie) Aufmerksamkeit. Dies kann in Form bestimmter, sich verändernder Lebensumstände, beispielsweise Flucht und Migration, passieren oder aber auch als kurzzeitiges Ergebnis, z.B. in Gesprächssituationen auftreten. Sprachenbiografien sind folglich „sprachliche Autobiographien“ (Franceschini 2002: 20), die kontext- und situationssensibel sind.

8 Die Problematik bei der Segmentierung von gesprochener Sprache beschreibt Keim (1984: 111–114).

Der zweite Ansatz, nach dem die Segmentierung der gesprochenen Daten erfolgte, bezieht sich auf sprachenbiografische Merkmale bzw. Figuren, „die sich in den unterschiedlichsten Interviews[9] wiederholten, so […] die Argumentationen zum äußeren und inneren Druck beim Spracherwerb [und] die Behelfsstrategien, die mit Personen assoziiert wurden (‚Adjuvanten') " (ibid.: 27). Neben diesen Kriterien betont Franceschini, dass die Figuren Lernstrategie und Motivation besonders häufig in den Fokus der sprachenbiografischen Interviews gerückt wurden (cf. ibid.).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die erhobenen Interviews nach folgenden sprachenbiografischen Figuren segmentiert wurden, um das persönliche Spracherleben von jungen Geflüchteten als späte L2-Lerner*innen des Deutschen abzubilden:

- L1, L2, L_n als Zentrum- oder Peripherie-Sprache (vor und nach der Migration)
- Behelfsstrategien, die mit Personen assoziiert werden
- Lernstrategien; Zugang zu Lernopportunität[10]
- Intrinsische und extrinsische Motivation

Die im Ergebnisteil vorgestellten Interviewausschnitte greifen diese Kategorien auf. So soll ein Einblick gegeben werden, welche Erkenntnisse aus den einzelnen Segmenten zur zusammenfassenden Beschreibung des Spracherlebens junger Geflüchteter in München führen. Dafür wurde auch der affektive Bezug (cf. Franceschini 2002: 27) zum in den sprachenbiografischen Interviews erwähnten Sprachrepertoire der jungen Geflüchteten in die Segmentierung der gesprochenen Daten aufgenommen, um die Fremd- und Selbstpositionierung (cf. Lucius-Hoene/Deppermann 2004) hinsichtlich der erlernten oder der zu lernenden Sprachen, aber auch in Verbindung mit der eigenen Person, darzulegen.[11]

9 Gemeint sind die im Rahmen des Basel-Prag-Projekts durchgeführten Interviews (cf. Franceschini 2002: 25).

10 Der Begriff und die daran anknüpfende Kategorisierung erfolgte in Anlehnung und in kritischer Reflexion an das Integrationsmodell Hartmut Essers (2006: 38).

11 Auf sprachliche Positionierungsverfahren wird in der Dissertationsschrift genauer eingegangen (vgl. König 2014).

3. Methode

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte in Kooperation mit einem durch das Münchner Stadtjugendamt Anfang der 1990er Jahre initiierten Wohnprojekt sowie mit dem von der Volkshochschule München getragenen Projekt „Flüchtlinge in Beruf und Schule (FLÜB&S)“, das auf den Mittelschulabschluss vorbereitet. Die Erhebung verlief, je nach Wunsch der Proband*innen, in Zusammenarbeit mit Laiendolmetscher*innen, die bei Sprach- und Sprechschwierigkeiten übersetzten und bei Verständnisschwierigkeiten halfen (in den Beispielen des Ergebnisteils kursiv geschrieben).

Die im Rahmen der Dissertation erhobenen Daten wurden mittels leitfadengestützter, teilstandardisierter Interviews erhoben. Unter Bezugnahme auf die sprachenbiografischen Interviews von Rita Franceschini (cf. 2002, 2004) wurde ein Leitfaden entwickelt, der sowohl biographische Eckdaten des Spracherwerbs als auch das Erleben und den Umgang mit Sprache in den Mittelpunkt des Interviews stellt. Zusammengefasst enthält der Leitfaden folgende Themenschwerpunkte: Kontext des Spracherwerbs (vor und nach der Migration), Gegenüberstellung der unterschiedlichen, sprachkulturellen Kommunikationspraktiken (Sprechsituationen, Spracherwerbsprozesse sowie Sprachgebrauch im Alltag, vor und nach der Migration), die dazugehörigen Spracheinstellungen (bezüglich Lernstrategien sowie intrinsischer und extrinsischer Motivation) sowie die Einschätzung der Selbst- und Fremdpositionierung in Bezug zum sprachlichen Repertoire. Die 21 sprachenbiografischen Interviews wurden im Anschluss nach GAT2 (Minimaltranskription) transkribiert.[12] Die Segmentierung der Interviewdaten erfolgte, in Anlehnung an die inhaltsstrukturierende Analyse nach Mayring (2015), nach den im zweiten Kapitel genannten Kategorien. Diese Kategorisierung der Daten wurde über die Software für die computergestützte, qualitative Daten- und Textanalyse MAXQDA vorgenommen und im Anschluss zusammengefasst.

12 In dem hier vorliegenden Beitrag wurde auf die Darstellung der Interviewausschnitte im GAT2-Format für eine bessere Lesbarkeit verzichtet, da die Inhaltsanalyse der gezeigten Segmente im Vordergrund steht.

4. Teilnehmer*innen und Daten

Die Gruppe der Befragten besteht aus insgesamt 21 Geflüchteten und setzt sich aus weiblichen und männlichen *unbegleiteten Minderjährigen* (UM), *begleiteten Minderjährigen* (BM)[13] und *unbegleiteten Heranwachsenden* (UF) zwischen 17 und 27 Jahren zusammen, die zum Erhebungszeitpunkt (2018) im Durchschnitt zwischen zwei und drei Jahren in Deutschland lebten.

Datenerhebung 2018: Auflistung nach Erhebungszeitpunkt						
N	HL	Alter	G.	in D. (Jahre)	soz. Status	D-Niveau
P1	Afghanistan/ Iran	20	w.	4	UM	B2
P2	Syrien	19	w.	4,5	BM	B2
P3	Iran	23	w.	4	UF	B1
P4	Afghanistan	19	m.	2,6	UM	B1
P5	Afghanistan	20	m.	2	UM	B1
P6	Syrien	17	m.	2,5	BM	B1
P7	Afghanistan	20	m.	3,5	UM	B2
P8	Afghanistan/ Iran	17	m.	3	UM	B2
P9	Iran	20	m.	3	UM	B2
P10	Iran	19	w.	3	BM	B2
P11	Afghanistan	22	m.	3	UF	B2
P12	Syrien	18	m.	2	UM	B1
P13	Afghanistan	27	w.	3	UF	B2
P14	Afghanistan	19	m.	2,8	UM	B1
P15	Syrien	19	m.	3	BM	A2/B1
P16	Syrien	23	m.	3	BM	A2/B1
P17	Syrien	18	w.	2	BM	B1
P18	Syrien	20	m.	1,4	UM	B1
P19	Afghanistan/ Iran	20	m.	3	UM	B1
P20	Afghanistan/ Iran	21	m.	3,5	UM	A2/B1
P21	Afghanistan	22	m.	2,4	UF	B1

Abb. 1: Interviewpartner*innen

13 Diese Klassifikation erfolgte nach der Interviewerhebung. Während der Gespräche stellte sich heraus, dass manche Geflüchtete mit Geschwistern und/oder ihren Eltern nach Deutschland geflohen sind.

Wie die Abbildung zeigt, sind zwei Drittel der Teilnehmer*innen männlich. Die Mehrheit der Gesprächspartner kommt aus Afghanistan, gefolgt von Syrien und Iran. Jeweils zwei Teilnehmerinnen der insgesamt sechs Interviewpartnerinnen kommen aus den genannten Ländern. Keiner der Teilnehmer*innen verfügt über einen Schulabschluss im jeweiligen Herkunftsland. Acht der Befragten verfügten zum Erhebungszeitpunkt bereits über den Qualifizierenden Hauptschulabschluss, neun Geflüchtete bereiteten sich zum Erhebungszeitpunkt auf den qualifizierenden Hauptschulabschluss vor, drei Geflüchtete besuchten die Berufsschule und einer der Befragten hat die 8. Klasse in Deutschland abgeschlossen. Die Befragten wiesen mehrheitlich ein Sprachniveau zwischen B1 und B2 (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, GER) auf. Drei der befragten Teilnehmer*innen flohen zusammen mit ihren Familien nach Deutschland und zählen zur Gruppe *begleitete Minderjährige* (BM), fünf der Proband*innen gehören der Gruppe *unbegleitete Heranwachsende* (UF) an und 13 junge Geflüchtete werden als *unbegleitete Minderjährige* (UM) gezählt (die Einteilung als UM, UF, BM basiert auf dem Migrationszeitpunkt nach Deutschland). Wichtig zu betonen ist, dass alle Befragten zur Gruppe der späten L2- bzw. L3-Lerner*innen (des Deutschen) gehören.

5. Ergebnisse

Im Folgenden sollen die gruppenspezifischen, sprachenbiografischen Eckdaten (unter 5.1.) sowie personenbezogene Erkenntnisse (unter 5.2 bis 5.4) aus den transkribierten Interviews beispielhaft dargestellt werden. Die Ergebnisse werden durch Transkriptionsausschnitte aus den Interviews veranschaulicht, um die Individualität und Dynamik von Sprachenbiografien abzubilden. Eine Zusammenfassung aller Ergebnisse aus den 21 Sprachenbiografien kann in diesem Beitrag nicht erfolgen.[14]

14 Auch Franceschini (2002: 25) wies auf die Fülle an Daten, die aus sprachenbiografischen Interviews hervorgehen können, hin.

5.1 Zentrum-Sprachen und Peripherie-Sprachen vor und nach der Migration

Die überwiegende Mehrheit afghanischer Proband*innen gehört der ethnischen Gruppierung der *Hazara* an. Teilweise sind sie in Iran, in einer Region rund um Teheran aufgewachsen. Sie selbst zählen sich zur Gruppe der Hazara, welche die ethnisch-nationale Identität der afghanischen Elterngeneration ist. Vor ihrer Flucht nach Deutschland standen die beiden afghanischen Amtssprachen *Dari* und *Paschtu*[15] im Zentrum der Aufmerksamkeit. Auch *Urdu* und *Hocharabisch* können zu den Sprachen, die eine regelmäßige Verwendung im Alltag fanden, gezählt werden: Urdu wurde vor allem im Kontext mit indischen und pakistanischen Filmen genannt, Hocharabisch fand im Religionsunterricht Anwendung. Letztere wird von den befragten afghanischen Proband*innen als *funktionale Sprache* wahrgenommen, da das Erlernen des Schriftsystems im Vordergrund stand. Dennoch kann auch Hocharabisch, neben den Amtssprachen Dari und Paschtu, als Zentrum-Sprache in Afghanistan betrachtet werden, wie das nachfolgende Beispiel und das dritte Beispiel zeigen:

1. *Interviewausschnitt Teilnehmer P12/Hocharabisch als Zentrum-Sprache in Afghanistan*

00:26:28	P11:	ja ich kann auch ja erst hab ich diese koran gelernt ja ja das arabisch aber die muslim mussen das lernen aber ich kann lesen aber ich weiß nicht was bedeutet dann

Für die Zeit nach der Migration definiert P12 Hocharabisch als Peripherie-Sprache (*aber ich kann lesen aber ich weiß nicht was bedeutet dann*), auch deshalb, weil er, nach eigenen Angaben, durch den schulischen Alltag in Deutschland wenig Gelegenheit zum Beten oder für den Besuch der Moschee hat.

15 Dies ist nur eine vereinfachte Darstellung der sprachlichen Vielfalt in Afghanistan: „In Afghanistan wurden insgesamt über dreißig verschiedene Sprachen nachgewiesen, die sich der indogermanischen, der altaischen, der semitischen und der drawidischen Sprachfamilie zuweisen lassen. Die wichtigste am weitesten verbreiteten Sprachen sind zum einen die lingua franca Dari, die afghanische Variante des Persischen, zum anderen Paschtu, die Sprache der Paschtunen" (cf. Schetter 2004: 23).

Mit der Migration nach Deutschland und dem dortigen Schulbesuch machten die befragten afghanischen Flüchtlinge das erste Mal die Erfahrung, einen Fremdsprachenunterricht (bzw. Fremdsprachenunterricht mit entsprechender Alphabetisierung) zu besuchen. Dies lag unter anderem daran, dass alle Teilnehmer*innen ihre Familien in Afghanistan durch zusätzliche Arbeiten unterstützen mussten und aus diesem Grund maximal die ersten drei bis sechs Schulklassen besuchen konnten. Hinzu kommt, dass die Lage in *Kundus*, *Zindan* oder *Parwan* (drei der im Interview genannten Herkunftsorte, bevor die Jugendliche vor den Taliban nach Kabul fliehen mussten) zu gefährlich für einen Schulbesuch war. Die afghanische Informantin P13 konnte aus Sicherheitsgründen ebenfalls den Schulunterricht nicht besuchen und wurde bis zum Zeitpunkt ihrer Heirat von einer Privatlehrerin unterrichtet.

Im Rahmen der sprachenbiografischen Interviews berichteten die jungen Geflüchteten, dass ihre alltägliche Mehrsprachigkeitspraxis überwiegend von ihrer jeweiligen L1 und Deutsch geprägt war. Dies trifft nicht nur für Geflüchtete mit dem Status BM zu, sondern auch auf UM bzw. UF. Deutsch wird vor allem für den öffentlichen Raum verwendet, während die jeweilige L1 vor allem im privaten Umfeld, in Peergroups und auch in der Schule verwendet wird:

2. Interviewausschnitt Teilnehmer P12/Persisch als Zentrum-Sprache in Deutschland

00:13:47	P12:	ja normalerweise wenn ich in die schule geh ja wir sprechen deutsch aber in der pause es gibt so in unsere klasse es gibt neun afghaner ja dann ich spreche mehr persisch

Die deutsche Sprache wird vor allem im Zusammenhang mit der Öffentlichkeit und Ausbildung verwendet. Darüber hinaus ist die alltägliche Mehrsprachigkeitspraxis vieler Befragter von bis zu vier Sprachen geprägt, wenn Englisch als Unterrichtssprache, Türkisch (als weitere Migrationssprache), Arabisch als Religions- und Kontaktsprache (je nach Wohnsituation der Geflüchteten) oder die Varietäten der hier genannten Sprachen hinzugezählt werden. Sprachen werden vor allem von den Dari- bzw. Farsi-Sprecher*innen stark an die ethnische Zugehörigkeit gebunden. Je nach Kontext, so die Aufgabe der jungen Geflüchteten, müssen sie ihre L1 bis L_n in das Zentrum bzw. in die Peripherie der Sprachaufmerksamkeit rücken.

Die sieben syrischen Geflüchteten berichten, dass sie vor ihrer Flucht nach Deutschland vor allem syrische Dialekte des Arabischen (z.B. *Asch Schami*, gesprochen rund um *Muʿaddamiyyat asch-Scham*) sowie *Kurdisch* im Alltag sprachen. Sie stammen hauptsächlich aus den Gebieten rund um *Aleppo*, *Idlib*, *Deir-ez-zor* und *Al Hasaka*. In der Schule wurde Hocharabisch unterrichtet, ebenfalls im Kontext des Islamunterrichts. Fast alle der syrischen Geflüchteten sprechen nach eigenen Angaben zusätzlich Türkisch (bzw. bringen rezeptive Türkischkenntnisse mit), da sie sich vor der Migration nach Deutschland über einen längeren Zeitpunkt in der Türkei aufhielten. Die syrischen Befragten gaben außerdem an, regelmäßig den Englischunterricht in der Schule besucht zu haben. Bis auf einen Teilnehmer sind alle syrischen Befragten *begleitete Minderjährige* bzw. *begleitete Heranwachsende* (zum Erhebungszeitpunkt, nicht aber zum Migrationszeitpunkt).

Alle in Abb. 1 genannten iranischen Interviewpartner*innen sind in Iran aufgewachsen, zählen sich aber auf Grund ihrer aus Afghanistan stammenden Eltern ebenfalls zur afghanischen Minderheit der Hazara. Die afghanisch-iranischen Befragten sind mit der Umgebungssprache *Farsi* aufgewachsen und haben im Elternhaus Dari bzw. *Hazaragi*, den Dialekt der ethnischen Volksgruppe der Hazara, gesprochen. Urdu und Hocharabisch wurden ebenfalls als Peripherie-Sprachen aufgezählt; dabei wurde Arabisch wieder im Zusammenhang mit dem Besuch des Koranunterrichts genannt, wie auch das dritte Beispiel zeigt.

Die Befragungen zeigten, dass die jeweilige L1, bei einer Aufenthaltsdauer von durchschnittlich drei Jahren, nach wie vor im sprachenbiografischen Zentrum der jungen Geflüchteten steht. Deutsch wird bei den meisten jungen Geflüchteten als Sprache der Öffentlichkeit verwendet. Jugendliche Geflüchtete, auch diejenigen, die in ethnisch-heterogenen Wohninitiativen wohnen, fühlen sich vor allem ethnisch gleichen Peergroups zugehörig. Sprachen, die im mehrsprachigen Alltag im Herkunftsland zusätzlich zur L1 im Zentrum standen, wie z.B. Hocharabisch oder Paschtu, sind in die Peripherie der Sprachaufmerksamkeit gerückt.

5.2 Intrinsische und extrinsische Motivation

Wie bereits P12 beschreibt auch P1 Hocharabisch als funktionale Sprache, bei der der Schriftspracherwerb im Fokus des Unterrichts stand (*so viel arabisch können und vom bedeutung auch ein bisschen aber mehr*

konzentration ist darauf dass wir lesen können). In der von P1 erwähnten Sprachenbiografie (bestehend aus Dari, Farsi, Urdu, Englisch und Deutsch) wird Hocharabisch ebenfalls als Peripherie-Sprache wahrgenommen. Letztere Einteilung lässt auch auf den extrinsisch motivierten Spracherwerb schließen (*arabisch auch in der schule da ist ein islamische land da lernen wir halt das*).

3. *Interviewausschnitt Teilnehmerin P1/extrinsische Motivation (Hocharabisch als Zentrum-Sprache)*

01:13:04	P1:	arabisch auch in der schule da ist ein islamische land da lernen wir halt ja das hab ich auch zwei jahre gelernt aber nicht also da nur müssen wir so so viel arabisch können dass nur wir lesen können und vom bedeutung auch ein bisschen aber mehr konzentration ist darauf dass wir lesen können halt koran

Die Möglichkeit, Deutsch als Zweitsprache zu erlernen, spiegelt sich bei P12 vor allem durch die von ihm – mit der Intensitätspartikel *unbeding*t verstärkt – geäußerte intrinsische Motivation (*ich will unbedingt das lernen*) wider:

4. *Interviewausschnitt Teilnehmer P12/Intrinsische Motivation (Deutsch als Zweitsprache)*

00:11:46	P12:	nein bei mir ich will unbedingt das lernen und auch gut aber ja bei mir ist auch dass ich diese sprache ist die erste sprache das ich will lernen und ja ich hab vorher nicht keine mehr sprache so englisch oder oder etwas anders gelernt weil das die erste sprache und ich will das lernen ja

Die Motivation für P12 besteht vor allem darin, dass er eine weitere Fremdsprache als die seiner L1 lernen möchte. Betont wird die innere Motivation des Teilnehmers durch seine wiederholten Äußerungen *ich will das (unbedingt) lernen* und *ist die erste sprache*.

5.3 Lernstrategien, Lernopportunität und Behelfsstrategien (Personen)

Der nachfolgende Interviewausschnitt zeigt, dass die interviewte Afghanin auf Grund der fehlenden, öffentlichen (Lern-)Opportunität, eine deutsche Schule zu besuchen (*bis ich nicht in der deutschen Schule gegangen war*),

Lernstrategien entwickelt, um sich Deutsch im Selbststudium beizubringen. Die Motivation scheint hier besonders groß zu sein, da sie zu Beginn ihrer Migration nach Deutschland explizit Hilfe bei Kontaktpersonen (*Betreuerinnen*) der Aufnahmegesellschaft suchte.

5. Interviewausschnitt Teilnehmerin P1/Lernstrategie bzw. Lern-Opportunität, Behelfsstrategien in Deutschland

00:58:12	P1:	ja als ich so bis ich nicht in der deutschen schule gegangen war hab ich selber so filme angeschaut und hab immer so wörter was ich immer gehört habe in der ubahn oder so ich hatte extra eine kleine so heft gehabt und dann mit ein stift immer in der hand in ubahn gesessen und dann die leute was die gesagt haben nicht verstanden ich hab egal wie das man schreibt also ich hab nicht auf rechtschreibung so geachtet ich hab nur so geschrieben und dann bin ich zu hause gekommen und dann meine betreuerinnen und so hab ich gefragt was bedeutet also ich hab nicht das gezeigt einfach so gesagt wie ich das geschrieben habe naja was bedeutet wasser halt dann die haben mir gesagt

Die damit verbundene Lerninvestition gründet auf der intrinsischen Motivation der Befragten, fehlenden sprachlichen Opportunitäten selbst entgegenzuwirken. Diese Annahme wird durch das umgangssprachlich formulierte Demonstrativpronomen *selber* (Apposition *ich selber*) betont (*hab ich selber so filme angeschaut und hab immer so wörter was ich immer gehört habe in der ubahn oder so ich hatte extra eine kleine heft gehabt und dann mit ein stift immer in der hand in ubahn gesessen*). Die Befragte erzählt außerdem, dass die Richtigkeit der Notizen in Alltagssituationen (*also ich hab nicht auf rechtschreibung so geachtet ich hab nur so geschrieben*) nicht im Vordergrund stand. Dies lässt auf den bewussten Einsatz der Sprachgebrauchsstrategie im Bereich des lexikalischen Lernens, deren Ablauf die Probandin genau beschreibt, schließen.

Auch der Spracherhalt von Englisch als gesteuert erlernte Sprache hängt bei P6 von der Lern-Opportunität im privaten Umfeld ab (*ich hatte also mehr worte in englisch […] wir sind jetzt in ein zwei zimmern […] habe ich ein bisschen vergessen*).

6. Interviewausschnitt Teilnehmerin P6/Lernopportunität in Deutschland

00:15:70 P6: ich hatte also mehr worte in englisch aber zurzeit habe ich vergessen weil wir sind jetzt in ein zwei zimmern und zusammen sieben also wie es waren meine eltern meine geschwister kann ich auch nicht habe ich ein bisschen vergessen.

Die englische Sprache, die vor der Migration von P6 Teil des Unterrichts und somit im Zentrum seiner Sprachenbiografie stand, ist in die Peripherie gerückt. Zum einen, weil Englisch zum Zeitpunkt des Interviews nicht Teil des Unterrichts in Deutschland war, und zum anderen, so P6, weil die Wohnsituation und damit auch die Sprachsituation zu Hause (Verwendung der L1, gepaart mit Deutsch als Umgebungssprache) eine weitere Auseinandersetzung mit dem Englischen zu diesem Zeitpunkt verhinderte.

5.4 Selbst- und Fremdpositionierungen der eigenen Person in Bezug auf die Sprache

Welcher Zusammenhang zwischen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und der Selbst- bzw. Fremdpositionierung in Deutschland besteht, zeigt das folgende Segment:

7. Interviewausschnitt Teilnehmer P8/Selbst- und Fremdpositionierung zu Deutsch, Paschtu und Dari als Zentrum-Sprachen in Deutschland

00:18:40 P5: *ok also generell erfahr ich fast in jeder sprache in der ich spreche diskriminierung sei es deutsch da erfahr ich jeden tag hier diskriminierung weil es wird immer irgendwie was dazu gesagt oder das wird falsch aufgefasst und auch innerhalb des eigenen kreises wenn ich paschtu spreche gefällt es bei uns nicht weil eben auf grund dieser ethnischen konflikte in afghansitan und gleichzeitig wenn er dari spricht gefällts den paschtu jungs nicht weil sie sagen der entfremdet sich und auch wenn er deutsch spricht in diesem afghanischen kontext sag ich mal wird das als ne art entfremdung oder überheblichkeit wahrgenommen*

Der junge Mann nimmt die Bewertung seiner Deutschkenntnisse negativ wahr und beschreibt seine Schwierigkeiten in der Verständigung (*sei es deutsch da erfahr ich jeden tag hier diskriminierung weil es immer irgendwie*

was dazu gesagt oder das wird falsch aufgefasst). Auch die Sprachkontaktsituation mit ethnischen Peergroups in Deutschland führt zu Positionierungskonflikten: Ursprünglich in Afghanistan vorherrschende, ethnische Konflikte verursachen eine sprachlich-konstruierte, negative Fremdpositionierung, die auch das Deutsche als Zentrum-Sprache betrifft (*auch innerhalb des eigenen kreises wenn ich paschtu spreche gefällt es bei uns nicht auf grund dieser ethnischen konflikte in afghanistan und […] auch wenn er deutsch spricht in diesem afghanischen kontext sag ich mal wird das als ne art entfremdung oder überheblichkeit wahrgenommen*).

Selbst- und Fremdpositionierung spielen bei weiblichen Geflüchteten eine besondere Rolle: Alle befragten Frauen gaben an, dass sie durch die Migration nach Deutschland, die damit verbundenen Herausforderungen, aber auch Freiheiten sowie durch den Spracherwerb des Deutschen selbstbewusster geworden sind:

8. *Interviewausschnitt Teilnehmerin P3/Selbstpositionierung in Deutschland*

00:49:37	P3:	*sie ist nicht mehr so vorsichtig wie vorher und nicht mehr ängstlich sie hat mehr selbstbewusstsein ja sie hat gesagt ja sie ist vorher sie war so ein bisschen ängtlich ängstlich und dann hatte sie auch wenig selbstbewusstsein deswegen sie hat so viele sachen gabs die sie gar nicht so ausprobiert hatte weil sie davor angst hatte aber hier zum beispiel mit den jungs so reden und so da ist sie offener und so geworden*

P3 bestätigt hier, dass das Spracherlernen des Deutschen bzw. einer Fremdsprache Auswirkungen auf ihr persönliches Verhalten (*sie ist nicht mehr so vorsichtig wie vorher und nicht mehr ängstlich*) und ihre Kommunikation hat (*aber hier zum beispiel mit den jungs so reden und so da ist sie offener und so geworden*). Im Vergleich dazu wird im nachfolgenden Ausschnitt deutlich, welche Selbstpositionierung die befragte Syrerin hinsichtlich ihrer mehrsprachigen Lebenswelt vornimmt. Ihre Persönlichkeitsmerkmale setzte sie in den direkten Bezug zu ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (*im arabischen bin ich etwas schüchterner als beim deutsch sprechen, weil es gibt wörter die im deutschen voll normal sind*).

9. Interviewausschnitt Teilnehmerin P2/Affektiver Bezug: Selbstpositionierung zu Deutsch und Arabisch als Zentrum-Sprachen

00:39:01 P2: *sie sagt ja das stimmt weil im arabischen bin ich etwas schüchterner als beim deutschen sprechen weil es gibt wörter die im deutschen voll normal sind aber wenn man sie im arabischen benutzt dann sind sie so gigantisch und deswegen kann man sie nicht verwenden*

Aus den vier Interviews mit afghanischen und iranischen weiblichen Geflüchteten geht hervor, dass sie sich auf Grund ihrer Sozialisierung in einem patriarchalen Gesellschaftssystem in einem Positionierungskonflikt in Deutschland befinden. So ist es in streng-patriarchalen Ordnungssystemen in Afghanistan nicht üblich, dass verheiratete Frauen oder Frauen bzw. Mädchen, die verheiratet werden sollen, arbeiten oder am weiterführenden Bildungssystem partizipieren. Dies steht im Kontrast zum in Deutschland bestehenden Inklusionssystem. In welchem Spannungsverhältnis deshalb die weiblichen Geflüchteten aus Afghanistan und Iran leben, zeigt der folgende Interviewausschnitt:

10. Interviewausschnitt Teilnehmerin P1/Fremdpositionierung in Afghanistan und Deutschland

00:58:12 P1: aber das lustige bei uns ist so wenn man in afghanistan etwas tut das ist eins aber wenn du draußen zum beispiel wie deutschland bist das ist so eine ehre also dass du oh toll und so okay aber wenn das gleiche in afghanistan macht dann ja das ist ganz anders

Die zuletzt genannten Beispiele zeigen, dass der Bildungsverlauf von Frauen in Deutschland stärker in Abhängigkeit zu kulturell-sozialen Rahmenbedingungen des Herkunftslandes steht, als es bei den befragten männlichen Geflüchteten der Fall ist. Mädchen bzw. Frauen müssen damit auch eine ausgeprägtere Trennung zu Sozialisierungsformen im Herkunftsland vollziehen.

6. Fazit und Ausblick

Mit den vorgestellten Ausschnitten aus den Sprachenbiografien junger Geflüchteter konnte gezeigt werden, dass sprachenbiografische Erhebungen eine geeignete Methode darstellen, das Spracherleben junger Geflüchteter zu einem nahen Zeitpunkt der Migration zu erfassen. Der durch die erzwungene Migration verursachte Bruch in der (Sprachen-)Biografie spiegelt sich auch in der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Geflüchteten wider, z.B. in der

komplexen Positionierung zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland und der damit verbundenen, ständigen Neuausrichtung von Zentrum- und Peripherie-Sprachen. Aus den Gesprächen geht hervor, dass das Deutsche vor allem im öffentlichen Bereich Verwendung findet. Die jeweilige L1 steht – ebenso wie das Deutsche als Umgebungssprache – im Zentrum der privaten, alltäglichen Mehrsprachigkeitspraxis. Die in diesem Beitrag näher betrachteten, sprachenbiografischen Merkmale können zum Teil als *sprachenbiografische Einflussfaktoren im Kontext des Spracherwerbs*, der von gesteuerten und ungesteuerten Erwerbsszenarien geprägt ist, betrachtet werden. Dazu zählen unter anderem die Lernmotivation, die Lernopportunität sowie Lern- und Behelfsstrategien, die junge Geflüchtete selbständig im Kontext ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit entwickeln.

Auf den zuvor angesprochenen, dynamischen Charakter von Sprachenbiografien kann vor allem in der Segmentierung nach Selbst- und Fremdpositionierung geschlossen werden. Die Positionierung von persönlich-sozialen Merkmalen zum Sprachgebrauch verändert und entwickelt sich im Laufe eines Lebens – besonders durch (erzwungene) Migration. Von einer langfristigen Allgemeingültigkeit der in den Gesprächen geäußerten Einstellungen junger L2-Lerner*innen und der entsprechenden Verallgemeinerung für die soziale Gruppierung junger (unbegleiteter) Geflüchteter kann deshalb nicht ausgegangen werden. Einen ersten Schritt, diese Dynamik zu berücksichtigen, unternimmt das zu Beginn erwähnte Dissertationsprojekt: Die Gespräche wurden mit der Hälfte der Teilnehmer*innen im Rahmen einer longitudinalen Erhebung nach einem Jahr wiederholt, um das in den ersten Interviews thematisierte Spracherleben und damit verbundenen Veränderungen vergleichen zu können.

Wie im ersten und dritten Beispiel zu erkennen ist, können Sprachenbiografien aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: Zum einen steht das Spracherleben im Mittelpunkt, zum anderen auch die Art, *wie* dieses subjektive Erleben versprachlicht wird.

So geben die in diesem Forschungsprojekt durchgeführten Gespräche auch Aufschluss über sprachlich-kommunikative Strategien später L2-Lerner*innen. Die in der Zweit- und Fremdsprachenforschung bisher zu wenig beachteten Kommunikationsstrategien und die damit verbundene sprachliche Entwicklung der jungen Geflüchteten werden mittels der longitudinalen Erhebung untersucht. Sprachenbiografien können aus diesem

Grund einerseits als eine im Gespräch kooperativ ausgehandelte Kommunikationsleistung, andererseits als Instrument für sprachwissenschaftliche Untersuchungen von Lernersprachen betrachtet werden.

7. Literaturverzeichnis

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge), 2015: *Migrationsbericht*, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf;jsessionid=AFB7A389A1569F87F9399C2EE2863C92.intranet661?__blob=publicationFile&v=15 (letzter Zugriff 03.09.2020).

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge), 2017: *Migration, Integration und Asyl*. Europäisches Migrationsnetzwerk (EMN), http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Politikberichte/emn-politikbericht-2016-germany.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff 10.09.2020).

Berend, Nina, 1998: *Sprachliche Anpassung. Eine soziologisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen*. Narr: Tübingen.

Betten, Anne, 2007: „Zwischen Individualisierung und Generalisierung: Zur Konstruktion der Person in autobiographischen Emigranteninterviews". In: Behr, Irmtraut/Larroy, Anne/Samson. Gunhild (Hrsg.): *Der Ausdruck der Person im Deutschen*. Stauffenburg: Tübingen, 173–186.

Busch, Brigitta, 2010: „Die Macht der präbabylonischen Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten". *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (160), 58–82.

Busch, Brigitta, 2011: „Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung." *ÖdaF-Mitteilungen* 11(2). V&R unipress, https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf (letzter Zugriff 25.09.2020).

Busch, Brigitta, 2017: *Mehrsprachigkeit*. Facultas: Wien.

Carmine, Veronica, 2004: „Das Sprachbewusstsein: Analyse einer kulturellen Integration durch die direkte Rede". In: Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Hrsg.): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Peter Lang: Frankfurt a. M. 211–226.

Dailey-O'Cain, Jennifer/Liebscher, Grit, 2011: "Language attitudes, migrant identities and space". *International Journal of the Sociology of Language* (212), 91–133.

Deminger, Szilvia, 2000: „Spracheinstellungen in einer Sprachinselsituation: Die deutsche Minderheit in Ungarn". In: Deminger, Szilvia/Fögen, Thorsten, Scharloth, Joachim/Zwickl, Simone (Hrsg.): *Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbardisziplinen*. Peter Lang: Frankfurt a. M. 109–121.

Dietz, Barbara/Roll, Heike, 1998: *Jugendliche Aussiedler – Porträt einer Zuwanderergeneration*. Campus: Frankfurt a. M.

Esser, Hartmut, 2006: *Migration, Sprache und Integration* (AKI Forschungsbilanz 4). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration: Berlin, https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11349/ssoar-2006-esser-migration.pdf?sequence=1 (letzter Zugriff 12.10.2020).

Franceschini, Rita, 2001: „Sprachbiographien randständiger Sprecher". In: Franceschini, Rita (Hrsg.): *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Stauffenburg: Tübingen, 11–125.

Franceschini, Rita, 2002: „Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit". *Bulletin VALS-ASLA* (76), 19–33, https://core.ac.uk/download/pdf/20650503.pdf (letzter Zugriff 13.10.2020).

Franceschini, Rita, 2004: „Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb." In: Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Hrsg.): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 121–146.

Franceschini, Rita (Hrsg.) 2010: *Sprache und Biographie*. Metzler: Stuttgart.

Hinnenkamp, Volker, 1982: *Foreigner Talk und Tarzanisch*. Helmut Buske: Hamburg.

Keim, Inken, 1978: *Gastarbeiterdeutsch: Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. Pilotstudie*. Narr: Tübingen.

Keim, Inken, 1984: *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter*. Narr: Tübingen.

Keim, Inken/Knöbl, Ralf, 2007: „Sprachliche Varianz und sprachliche Virtuosität von türkischstämmigen 'Ghetto'-Jugendlichen in Mannheim". In: Fandrych, Christian/Salverda, Reinier (Hrsg.): *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen*. Narr: Tübingen, 157–200.

König, Katharina, 2014: *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion*. De Gruyter: Berlin.

Küsters, Ivonne, 2009: *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. VS: Wiesbaden.

Krumm, Hans-Jürgen/Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.) 2001: *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva: Wien.

Landeshauptstadt München (Sozialreferat: Stelle für interkulturelle Arbeit) (Hrsg.) 2018: *Münchner Gesamtplan zur Integration von Geflüchteten*, https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:62c4a891-4a62-429b-a590-2fa8ee3d96a4/LHM%20M%c3%bcnchner%20Gesamtplan%20zur%20Integration%20von%20Fl%c3%bcchtlingen.pdf (letzter Zugriff 23.11.2020).

Landeshauptstadt München (Sozialreferat: Stelle für interkulturelle Arbeit) (Hrsg.) 2020: *Münchner Gesamtplan zur Integration von Geflüchteten*. Abschlussbericht und Perspektiven, https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/603_Gesamtplan_Integration.pdf (letzter Zugriff 23.11.2020).

Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf, 2004: „Narrative Identität und Positionierung“. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (5). 166–183, http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf (letzter Zugriff 02.06.2021).

Mayring, Philipp, 2015: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz: Weinheim, Basel.

Metz, Michaela, 2011: „‘Du magst die Leute kommünizieren, aber du kannst net ausdrücken…’ – Zur Sprachbiographie und narrativen Identität einer philippinischen Immigrantin in Österreich“. In: Betten, Anne/Thüne, Eva-Maria (Hrsg.): *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*. Aracne: Rom, 167–193.

Miecznikowski-Fünfschilling, Johanna, 2001: „Parallelen in der Darstellung von Sprachkontakt und -erwerb: zwei biographische Interviews“. In: Keller, Thomas/Freddy, Raphael (Hrsg.): *Biographien im Plural. Interkulturalität, Paare, Inszenierung. Sprache – Literatur – Gesellschaft*. Presses Universitaires de Strasbourg: Straßburg, 215–225.

Myers, Greg/Lampropoulou, Sofia, 2012: “Impersonal you and stance-taking in social research interviews”. *Journal of Pragmatics* (44), 1206–1218.

Pavlenko, Aneta, 2005: *Emotions and Multilingualism*. Cambridge University Press: Cambridge.

Pavlenko, Aneta, 2007: "Authobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics". *Applied Linguistics* (28), 163–188.

Riehl, Claudia Maria, 2014: *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Ritter, Anna/Hochholzer, Rupert, 2019: „Sprachbiographien mehrsprachiger Jugendlicher: Eine Studie mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern". *Critical Multilingualism Studies* 7(3), 32–54.

Schetter, Conrad (2004): *Kleine Geschichte Afghanistans*. C.H.Beck: München.

Statistisches Bundesamt, 2019: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Schutzsuchende. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*, 2.4, https://www.destatis.de (letzter Zugriff 20.11.2020).

Thietz, Anne, 2018: *Identität und Sprachidentität von Hugenottennachfahren. Eine identitätstheoretische und gesprächsanalytische Untersuchung*. Transcript: Bielefeld.

Thoma, Nadja, 2018: *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistkstudent*innen*. Transcript: Bielefeld.

Tophinke, Doris, 2002: „Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht". *Bulletin VALS-ASLA* (76), 1–14, https://doc.rero.ch/record/18314/files/03-Tophinke.pdf (letzter Zugriff 14.10.2020).

Treichel, Bärbel, 2004: *Identitätsarbeit, Sprachenbiografien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*. Peter Lang: Frankfurt a. M.

UNHCR (The UN Refugee Agency), 2019: *Trends at a Glance*, https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf (letzter Zugriff 19.01.2020).

Veronesi, Daniela, 2010: „Zu wem ghör i jetz? bzw. due lingue che sono entrambe mie". *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (40), 83–106.

Vertovec, Steven, 2007: „Super-diversity and its implications". *Ethnic and Racial Studies* (30), 1024–1054.

Wolf-Farré, Patrick, 2017: *Sprache und Selbstverständnis der Deutschchilenen. Eine sprachbiografische Analyse*. Winter (= Schriften des Europäischen Zentrums für Sprachwissenschaften 6): Heidelberg.

Stefanie Bredthauer / Nora von Dewitz

Mehrsprachige Unterrichtselemente in Vorbereitungsklassen

Multilingual Elements of Instruction in Preparatory Classes

Abstract: In recent years, a number of didactic concepts have been developed for including students' multilingual skills in the classroom. However, these concepts tend to be geared toward classes in which the learners have language skills in common languages and at comparable linguistic levels. In the German school system this is not the case, however, especially in the preparatory classes for students who have recently immigrated to Germany. In this article, we describe our analysis of interviews with experts as to whether and to what extent elements from multilingual didactic concepts can be used and adapted for preparatory classes.

Keywords: Students who have recently immigrated, preparatory classes, heterogeneous multilingualism, multilingual elements of instruction

Zusammenfassung: In den vergangenen Jahren wurde eine Vielzahl von didaktischen Konzepten zum Einbezug der mehrsprachigen Kompetenzen von Schüler*innen in den Unterricht entwickelt. Allerdings orientieren sich diese in aller Regel an Klassen, in denen die Lernenden über Kompetenzen in denselben Sprachen und auf vergleichbaren Sprachniveaus verfügen. Dies ist im deutschen Schulsystem insbesondere in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schüler*innen nicht der Fall. Der vorliegende Beitrag wertet Expert*inneninterviews dazu aus, ob und inwiefern Elemente aus bisherigen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtskonzepten im Unterricht von Vorbereitungsklassen eingesetzt und adaptiert werden.

Schlüsselwörter: Neuzugewanderte Schüler*innen, Vorbereitungsklassen, heterogene Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Unterrichtselemente

1. Einleitung

Im deutschen Schulsystem weisen sogenannte Vorbereitungsklassen, die speziell für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eingerichtet werden, die wohl am stärksten ausgeprägte heterogene Mehrsprachigkeit auf (Fürstenau 2017). Denn zum einen verfügen die Kinder und Jugendlichen in diesen Klassen über Fähigkeiten in Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen,

die sie im Herkunftsland und/oder im Zuge der Migration erworben haben und die in den einzelnen Sprachen stark variieren können. Zum anderen sind in den Klassen Kinder aus ganz unterschiedlichen Herkunftsländern und -regionen, so dass sie oft eine insgesamt sehr große Bandbreite an verschiedenen Sprachen in den Unterricht mitbringen.

Mehrsprachige Unterrichtskonzepte orientieren sich allerdings bislang überwiegend an bilingualen und homogen-mehrsprachigen Lerngruppen – das heißt an Schüler*innen mit derselben Erstsprache, derselben Sprachenfolge und vergleichbaren Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen (García/Flores 2010). Es stellt sich demnach die Frage, ob und wie solche Konzepte im Unterricht in Vorbereitungsklassen greifen können, so dass die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen in diesen Klassen gewinnbringend für das Lernen und Unterrichten genutzt werden können.

Im vorliegenden Beitrag stellen wir Ergebnisse zu dieser Frage aus dem Forschungsprojekt „VeRbinden: Übergänge von Vorbereitungs- in Regelklassen" vor, in dem Lehrkräfte aus Vorbereitungsklassen interviewt wurden. Nach einer theoretischen Bestandsaufnahme werden dabei die Mehrsprachigkeit der Lerngruppen, die Bandbreite der von den Lehrkräften eingesetzten mehrsprachigen Unterrichtselemente in Vorbereitungsklassen sowie die diesbezüglichen Überzeugungen der Lehrer*innen rekonstruiert und systematisiert. So können Desiderate mit Blick auf Unterrichts- und Schulentwicklung, Materialien und Rahmenbedingungen sowie weiterführende Forschung benannt und Impulse für den Transfer in die generelle Unterrichtspraxis mehrsprachig heterogener Lerngruppen geliefert werden.

2. Forschungsstand

2.1 Mehrsprachigkeit der Schülerschaft in Vorbereitungsklassen

Die hohe Heterogenität der Lerngruppen in Vorbereitungsklassen wird in der Forschungsliteratur immer wieder betont. Benannt werden Merkmale wie die Herkunft, die Schulerfahrungen, das Alter und die kognitiven Voraussetzungen, die psychosozialen Ausgangsbedingungen und eben auch die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen (z.B. Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016). Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass sich jede Lerngruppe in diesen Dimensionen unterscheidet und auch in einer sogenannten Regelklasse heterogene kognitive

Voraussetzungen, psychosoziale Verfasstheiten oder Sprachkenntnisse und -stände etc. vorliegen. Denn mit einer Betonung der hohen Heterogenität in Vorbereitungsklassen geht oftmals eine (implizite) Homogenisierung der Regelklassen einher (Mecheril/Shure 2015). Mit einer gegenüber den Regelklassen erhöhten Heterogenität ist besonders im Bereich der bisherigen internationalen Schul- und Bildungserfahrung sowie der mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnisse in verschiedenen Sprachen auszugehen. Hinzu kommt, dass durch die Organisation der Vorbereitungsklassen verschiedene Altersstufen oft gemeinsam unterrichtet werden und so u.U. Schüler*innen im Alter der Klassenstufen 5–10 in einer Lerngruppe sind.

Erste Studien zu den Mehrsprachigkeitsprofilen von Schüler*innen in Vorbereitungsklassen auf Individuumsebene (z.B. Decker-Ernst 2017 für den Primarbereich) lassen vermuten, dass in den Klassen viele verschiedene Erst-, Zweit- und Fremdsprachen aus unterschiedlichen Sprachenfamilien zusammenkommen, in denen die Sprachniveaus der Schüler*innen und insbesondere die Literalisierung sowie das Repertoire an Sprachenlernstrategien stark variieren können (Decker-Ernst 2018). Diese Aussage trifft zwar sicherlich in ihrer Allgemeinheit auch auf viele „reguläre" Grundschulklassen zu (Ahrenholz/Maak 2013), ein Unterschied liegt jedoch darin, dass ausnahmslos alle Kinder mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen sind und der Kontakt zum Deutschen erst mit (oder kurz vor) dem Zuzug nach Deutschland stattfindet.

2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente im Unterricht

Studien zur Haltung von Lehrer*innen sprachlicher Fächer gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht (z.B. Heyder/Schädlich 2014; Schedel/Bonvin 2017) kommen meist zu ähnlichen Ergebnissen: Die Lehrkräfte sind mehrsprachigkeitsdidaktischen Methoden gegenüber generell aufgeschlossen und erachten ihren Einbezug in den Unterricht für sinnvoll, aber ihnen fehlen Ideen zur konkreten Umsetzung im Unterricht. Dies kann daran liegen, dass es kein Bestandteil ihrer Ausbildung war und sie nur unzureichend durch Lehrmaterialien unterstützt werden, die selten systematisch mit mehrsprachigen Elementen arbeiten und zudem immer auf die konkrete Situation und Gruppe angepasst werden müssen. So entsteht eine große Diskrepanz zwischen den geäußerten positiven Haltungen der Lehrkräfte und ihrer tatsächlichen Unterrichtspraxis (zum Überblick: Bredthauer/Engfer 2016).

Eine Schwierigkeit der vorhandenen, durchaus zahlreichen Konzepte für den mehrsprachigen Unterricht in Regelklassen besteht darin, dass diese in aller Regel für bilinguale und/oder homogen-mehrsprachige Lerngruppen entwickelt wurden, also beispielsweise für Klassen, in denen alle Schüler*innen bilingual mit denselben zwei Erstsprachen aufgewachsen sind, oder aber für Klassen, in denen die Schüler*innen einsprachig aufgewachsen sind und dann dieselben Fremdsprachen in derselben Reihenfolge erlernt haben. Diese Vorannahmen treffen in der heutigen Schullandschaft nur selten zu, und erst recht entsprechen sie nicht der Lerngruppenrealität in Vorbereitungsklassen. So wundert es wenig, dass die beschriebene Diskrepanz zwischen formulierten Positionierungen und unterrichtlicher Praxis sich auch in Vorbereitungsklassen findet und sich trotz insgesamt positiver Beurteilung von Mehrsprachigkeit eine Unterscheidung von legitimem und illegitimem Sprachgebrauch herausarbeiten lässt (Terhart/von Dewitz 2017, 2018).

Es stellt sich deshalb die dringende Frage, ob und welche Elemente aus den bisherigen Konzepten für die mehrsprachigkeitsdidaktische Gestaltung in Vorbereitungsklassen adaptierbar sind. Bislang finden sich zu dieser Frage theoretisch begründete Empfehlungen für Lehrkräfte und wenige beschreibende Studien aus anderen Ländern zum Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen, die sich jedoch auf das Element des Code-Switchings konzentrieren (z.B. Lugoloobi-Nalunga 2013; Spahiu 2013).

Der Großteil der bisherigen Forschungsliteratur zur Mehrsprachigkeitsdidaktik orientiert sich jeweils an einem konkreten Unterrichtskonzept (z.B. der Interkomprehensionsdidaktik), wenige Publikationen nehmen inzwischen allerdings auch konzeptübergreifende Perspektiven ein, um die Nutzung einzelner Elemente zu evaluieren. Diese erscheinen als Ausgangspunkt für die Zielsetzung der vorliegenden Studie besonders geeignet. Es zeigt sich, dass sich in den verschiedenen bislang entwickelten mehrsprachigen Unterrichtskonzepten für den Regelunterricht eine Reihe von Elementen gehäuft wiederfinden. Reich und Krumm (2013) identifizieren in ihrer nach wie vor aktuellen Arbeit die Bereiche „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“, das „Vergleichen von Sprachen“ sowie die „Aneignung von Sprachlernstrategien“. Aufgrund der hohen Relevanz für das schulische Lernen sollte jedoch aus unserer Sicht auch der konzeptionell schriftsprachliche Bereich mit seinen epistemischen Funktionen inkl. dem medial mündlichen Vorstellen von Arbeitsergebnissen vertreten sein. Bredthauer et al. (2021) nehmen hierzu die

Recherche und das Erschließen von Quellen sowie das Schreiben von Notizen und Texten und die Präsentation von Ergebnissen auf. Hinzu kommt der wichtige Bereich der Unterrichtskommunikation, den Duarte (2019) folgendermaßen bezeichnet: den Austausch zu Unterrichtsinhalten („on task talk") und den Austausch jenseits vom aktuellen Unterrichtsgegenstand („off task talk"), der sowohl Themen des Classroom Managements und organisatorische Fragen als auch Seitengespräche umfasst. Die genannten, konzeptübergreifenden Elemente wurden als Grundlage für die Kategorienbildung in der vorliegenden Studie deduktiv verwendet und in der Folge modifiziert (siehe Methodik).

3. Methodik der empirischen Studie

Im Folgenden stellen wir Ergebnisse des an der Universität zu Köln verorteten Projekts *VeRbinden – Übergänge von Vorbereitungs- in Regelklassen* zu der Frage nach mehrsprachiger Unterrichtsgestaltung in Vorbereitungsklassen vor. Im Projekt wurden Lehrkräfte aus sieben verschiedenen Bundesländern (n = 14), die in Vorbereitungsklassen oder vergleichbaren Lerngruppen unterrichten, anhand eines Leitfadens als Expert*innen interviewt (Meuser/Nagel 2009). Alle interviewten Lehrkräfte sind an verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I seit mindestens vier Jahren oder länger in Vorbereitungsklassen tätig und im Bereich Deutsch als Zweitsprache aus- oder weitergebildet. Die Expert*inneninterviews dauerten jeweils zwischen einer und zwei Stunden und wurden telefonisch oder persönlich geführt, aufgezeichnet und in pseudonymisierter Form transkribiert. Zur Auswertung wurde eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung vorgenommen (Schreier 2014). Hierfür wurden die konzeptübergreifenden Elemente aus der Literatur (cf. Forschungsstand) als Ausgangspunkt für eine erste deduktive Analyse genutzt. Es wurde sodann am Datenmaterial überprüft, inwiefern diese Differenzierungen für den Bereich der Vorbereitungsklassen zu adaptieren sind, und die Kategorien wurden induktiv weiterentwickelt. Das Ergebnis bildeten die folgenden Analysekategorien: Lesen, Schreiben, Präsentieren, On Task-Kommunikation und Off Task-Kommunikation, Sprachvergleiche, Nutzung von Wörterbüchern, Vermittlung von Sprachenlernstrategien, Reflektieren von

Sprachenbiographien, Kennenlernen von Sprachenvielfalt sowie das Erleben von Lehrkräften als Lernende. Die Kodierung des Materials wurde zur Sicherstellung der Reliabilität von jeweils zwei Forschenden unabhängig voneinander mittels der Software MAXQDA vorgenommen und die zugewiesenen Kodierungen wurden in mehreren Schleifen miteinander abgeglichen.[1] Die nachfolgende Vorstellung der Auswertungsergebnisse ist anhand der zugrunde gelegten Analysekategorien gegliedert.

4. Analyseergebnisse

4.1 Mehrsprachigkeit in der Klasse

Die Lehrkräfte beschreiben die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler*innen als vielfältig. Sie gehen dabei sowohl auf die Erstsprachen der Schüler*innen als auch auf die Zweit- und Fremdsprachenkenntnisse ein, die von Migrationsverläufen oder bisheriger Schulerfahrung abhängen können. Betont wird von den Lehrkräften dabei die Variation mit Blick auf mündliche und schriftsprachliche Kompetenzen sowie den Grad der Alphabetisierung. Einige Interviewpartner*innen verweisen darauf, dass sich die Situation im Laufe ihrer Zeit als Lehrkraft immer wieder verändert und es Phasen mit sprachlich homogeneren Lerngruppen ebenso gab oder gibt wie Phasen mit einer hohen Bandbreite verschiedener Herkunftsländer und -sprachen. Es ist davon auszugehen, dass dies zum einen dem dynamischen Migrationsgeschehen in Deutschland geschuldet ist, zum anderen aber auch an den individuellen Gegebenheiten einer Schule und ihres Standorts bzw. an der zufälligen Zusammensetzung einer Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt liegen kann.

Zur Mehrsprachigkeit in der Klasse tragen aber auch die Sprachkenntnisse der Lehrkräfte selbst bei, die sowohl bei Sprachvergleichen oder weiteren mehrsprachigen Unterrichtselementen als auch als Brückensprachen genutzt werden können (bzw. könnten). Sie können außerdem je nach Lernerfahrung einen Perspektivwechsel in die Rolle der/des Sprachlernenden erleichtern. Neben Deutsch und Englisch verfügen die Lehrkräfte zum überwiegenden Teil über Kenntnisse in Französisch, Spanisch, Italienisch

---

1 Wir danken Alexander Cramer und Leon Wörmann herzlich für ihre Unterstützung bei der Kodierung des Datenmaterials.

oder Russisch. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Fremdsprachenkenntnisse, die in der Schule oder danach erworben wurden. Mit Blick auf in der Schülerschaft (der gesamten Schule) häufige Sprachen wie Türkisch oder Arabisch verweisen die Lehrkräfte teilweise auf Kolleg*innen mit entsprechenden Fähigkeiten, die in bestimmten Situationen (z.B. in Elterngesprächen) um Unterstützung gebeten werden können. Eine deutliche Diskrepanz zwischen Schülerschaft und Lehrerschaft, wie sie auch in der Literatur an verschiedenen Stellen diskutiert wird (z.B. Bräu et al. 2013), zeigt sich auch in den vorliegenden Daten.

4.2 Mehrsprachigkeitsdidaktische Gestaltung des Unterrichts

Im Folgenden werden die verschiedenen Kategorien mehrsprachiger Unterrichtselemente als Systematik genutzt, um die Aussagen aus den Interviews einzuordnen und Unterrichtselemente daraus zu rekonstruieren. Als Voraussetzung für diese Einbindung mehrsprachiger Unterrichtselemente kann darauf hingewiesen werden, dass die Lehrkräfte sich insgesamt sehr positiv zu Mehrsprachigkeit äußern und explizit auf die Relevanz eines wertschätzenden Umgangs mit den Sprachen der Schüler*innen verweisen (z.B. 4.2, 7.1[2]). Dabei geht es ihnen zum Großteil darum, die Schüler*innen in ihrer gesamten Identität wahr- und anzunehmen, da sonst „der Mensch nicht ganz da [ist]“ (5.2) und die Sprachen „ein Stück zuhause“ (1.2) bieten. Das sind aus Sicht der Lehrpersonen wichtige Aspekte für die Lernbereitschaft und -motivation, aber auch die Lernerfolge. Die Interviewpartner*innen sehen dies nicht als widersprüchlich zu einer generellen Zielsprachenorientierung und zum Fokus auf dem Deutschlernen, den sie ebenfalls betonen.

Wir beginnen im Folgenden mit den Kategorien, zu denen nur von wenigen Lehrpersonen Berichte vorliegen, und schließen mit der Kategorie, von der alle Lehrer*innen berichten. Tabelle 1 gibt eine Übersicht, von wie vielen Lehrpersonen die verschiedenen Kategorien in ihren Interviews erwähnt wurden (zum Nutzen von Quantifizierungen im Rahmen von qualitativen Inhaltsanalysen: Mayring 2012):

2 Allen Interviewpartner*innen wurden projektinterne Codes zugewiesen, diese werden hier bei der Ergebnispräsentation angegeben.

Tab. 1: Anzahl der Lehrkräfte mit Berichten zu den verschiedenen Kategorien

Kategorie	Anzahl der Lehrkräfte
On Task-Kommunikation	14/14
Sprachvergleiche	12/14
Sprachenvielfalt	10/14
Off Task-Kommunikation	9/14
Wörterbücher	9/14
Lehrkräfte als Lernende	6/14
Lesen	3/14
Präsentieren	3/14
Strategien	1/14
Biographie	1/14
Schreiben	0/14

Die Kategorien **Biographie** und **Strategien** werden jeweils nur von einer einzigen Lehrkraft erwähnt und sind damit am seltensten im Datenkorpus vertreten. Eine Lehrerin berichtet davon, dass zu Beginn der 5. Klasse Sprachenportraits eingesetzt wurden, um den Schüler*innen zu signalisieren, dass ihre Mehrsprachigkeit als „Schatz" wahrgenommen wird (4.2). Eine andere Lehrkraft erläutert, dass den Schüler*innen Kommunikationsstrategien wie Umschreibungstechniken vermittelt werden (6.2). Sie weist darauf hin, dass diese Strategien dann später auch im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, diese also für das Erlernen von Sprachen generell hilfreich sind.

Auch die Kategorie **Lesen** wird lediglich von drei Lehrpersonen erwähnt. Eine der drei lässt ihre Schüler*innen neben deutschen Märchen auch Märchen in ihren Herkunftssprachen lesen, um das Prinzip von Fabeln und Parabeln besser durchdringen zu können, wenn sie diese im Unterricht behandelt (2.2). Eine andere berichtet von zweisprachigen Büchern in der Leseecke, so dass die Schüler*innen Bücher parallel in ihren Herkunftssprachen und auf Deutsch lesen können (2.1). Bei der dritten Lehrkraft, die eine Aktivität im Bereich des Lesens erwähnt, handelt es sich um interkomprehensives Lesen im Deutschen:

> „Die finden ziemlich schnell die richtigen Schlüssel und nutzen die Mehrsprachigkeit. Weil das kann ein Lehrer überhaupt nicht so anleiten, wie die das in ihrer

wieselflinken Art schaffen über sprachliche Querverbindungen, also ihre Muttersprache, oder sie sprechen ja oft mehrere, zu benutzen, um jetzt diese Wortschatzarbeit oder Textebene zu verstehen. Und nach so einer Phase sind fast immer 90 Prozent des Textes, oder 80, entschlüsselt." (1.2)

Ebenso selten, nämlich auch in den Interviews von drei Lehrpersonen, kommt die Kategorie **Präsentieren** vor. Zum einen werden von den Lernenden Geschichten in den Herkunftssprachen in der Klasse vorgelesen (2.2) sowie Rap-Songs darin vorgetragen (2.1), und zum anderen lässt eine Lehrerin Dialoge in den Herkunftssprachen vorspielen:

„Wenn wir Dialoge spielen, also Lehrwerksdialoge, und die sollen sie auf Deutsch spielen, das sind so kurze Dialoge äh, und dann spielen sie die aber auch in den jeweiligen Herkunftssprachen." (5.2)

In allen drei Fällen erfolgt den Berichten der Lehrkräfte zufolge keine didaktische Weiterarbeit mit dem von den Schüler*innen Präsentierten, so dass es vor allem um die Sichtbarmachung der Sprachen in der Klasse zu gehen scheint (vgl. Kategorie Sprachenvielfalt).

Ungefähr die Hälfte der **Lehrpersonen** (6) erzählt in den Interviews, dass sie sich selbst im Unterricht regelmäßig **als Lernende** in Bezug auf die Herkunftssprachen verstehen und sich den Schüler*innen dann auch als solche zeigen:

„Ich selber kann keine der Sprachen oder meine Kolleginnen auch nicht. Das heißt, wir eignen uns da manchmal das ein oder andere an. Ein paar Bröckchen Arabisch, die wir dann aufschnappen, oder ein paar Wörter, die wir lernen." (3.1)

Neben dem eigenen Interesse an den verschiedenen Sprachen betonen sie vor allem den psychologischen Effekt, den dies bei den Schüler*innen hervorrufen kann. Denn in diesen Situationen sehen sie den Lehrer oder die Lehrerin in derselben Rolle hinsichtlich ihrer Herkunftssprachen, in der sie sich bezogen auf das Deutsche befinden. So entsteht ein Gefühl von Gemeinsamkeiten und Identifikation:

„Weil ich mich in dieselbe Lage mal versetzen möchte. Und die Schüler das auch mitbekommen. Auch der Lehrer muss genauso wie wir lernen. Der steht dann auch da. Und dann versuche ich das zu schreiben oder zu sagen." (1.2)

Darüber hinaus nutzen sie das in den Herkunftssprachen Gelernte teils sogar, um die Unterrichtskommunikation zu erleichtern:

> „Und wir lassen uns tatsächlich von den Schülern auch oft selber noch etwas beibringen. Also wir haben tatsächlich für uns Lehrkräfte eine Art Wörterbuch entwickelt, wo wir so die wichtigsten Wörter auf Arabisch, Persisch, also den gängigen Herkunftssprachen stehen haben. Sei es nur so was wie die gängigsten Unterrichtsanweisungen." (6.2)

Für knapp zwei Drittel der Lehrer*innen (9) stellen zweisprachige **Wörterbücher** ein wichtiges Hilfsmittel im Unterricht dar, beispielsweise um den Schüler*innen Unterrichtsinhalte besser erklären zu können (z.B. 3.1). Sowohl in Papierform als auch elektronisch kommen sie zum Einsatz, oftmals werden aber auch Handys genutzt, da die Schüler*innen diese auch in ihrem Alltag außerhalb des Unterrichts nutzen können und dazu angeleitet werden sollen:

> „Wörterbücher finde ich gut, dass man nachschlagen lernt, aber so für den Alltag, die benutzen ja eher ihr Handy, wenn sie ein Wort suchen. Und das machen wir auch im Unterricht." (4.2)

Neben Wörterbüchern werden natürlich auch Vokabellisten verwendet. Diese werden entweder von den Lehrkräften erstellt, beispielsweise mit typischen Operatoren aus den verschiedenen Sachfächern, auf die die Schüler*innen vorbereitet werden (z.B. 1.2), oder von den Lernenden selbst geführt:

> „[…] beim Erlernen von Vokabeln haben wir immer dieses Dreispaltenprinzip gemacht. Das deutsche Wort, ein Satz oder ein Symbol oder ein Foto, ein Zeichen dazu. Und dann immer auch in die Muttersprache übersetzt." (2.2)

Wichtig sei hierbei herauszufinden, ob die Schüler*innen in ihren Herkunftssprachen alphabetisiert wurden oder ob diese ausschließlich mündlich gebraucht werden:

> „Also es ist ja immer auch bei Kindern, die in ihrer Herkunftssprache nicht so gut alphabetisiert sind oder gar nicht schrei/ über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen, die können natürlich auch kein Wörterbuch benutzen […]" (5.1)

Für diese Schüler*innen kann die Nutzung von Google translate oder Lernsoftware mit integrierten Übersetzungshilfen sinnvoll sein, da manche von ihnen auch Audiohilfen enthalten:

> „Und zusätzlich hat er seine muttersprachliche Übersetzung in dem Programm. Das heißt, Arbeitsaufträge oder auch die Wörter sind in seiner Muttersprache da zeitgleich übersetzt. Dass er dann überhaupt versteht, was er überhaupt da hört." (2.1)

Zehn der 14 Lehrpersonen berichten von Aktivitäten im Unterricht, bei denen die **Sprachenvielfalt** der Schüler*innen in der Klasse sichtbar gemacht wird und die Lernenden verschiedene Sprachen kennenlernen, ohne das Ziel, sie zu erlernen. Hierbei geht es den Lehrerinnen und Lehrern zum einen darum, dass die Schüler*innen ganz basal „wahrnehmen, dass es viele Sprachen gibt" (7.2) und dass diese unterschiedlich funktionieren (z.B. 4.1), jedoch auch um eine Wertschätzung der Kompetenzen der verschiedenen Lernenden (z.B. 7.1). Dies geschieht einerseits in spontanen Situationen:

> „Dass wir dann auch uns sagen lassen, weiß ich jetzt, zu Themen wie Zahlen oder wenn man so Einführungen in Körperteile oder Uhrzeit oder so, ne. Dass man immer wieder mal fragt, ‚Wie heißt'n das eigentlich auf Chinesisch?' und ‚Wie heißt das auf Russisch?'" (6.1)

Andererseits planen die Lehrkräfte die Sichtbarmachung der Sprachenvielfalt auch fest in ihrem Unterricht in Form von Ritualen ein. Hierzu zählen beispielsweise Begrüßungsrunden in den verschiedenen Herkunftssprachen zu Unterrichtsbeginn (z.B. 4.1), eine wöchentlich wechselnde Sprache der Woche, in der verschiedene Ausdrücke von der ganzen Klasse gelernt werden (z.B. 5.1), und Klassenratsstunden, in denen die Schüler*innen in ihren Herkunftssprachen von Erlebnissen erzählen (5.2). Diese Routinen gehen teils mit Aushängen in der Klasse einher:

> „Also Wochentage, zum Beispiel, Montag bis Sonntag […]. Wenn wir das machen, dann übersetzen wir das in die Sprachen der Schüler, die dann auch da sind. Und hängen das natürlich auch in der Klasse auf." (2.1)

Zudem gibt es wiederkehrende Projekttage, an denen die Sprachenvielfalt Thema ist. Im November findet zum Beispiel der nationale Vorlesetag statt, an dem die Lernenden allen Schüler*innen der Schule Texte in ihren Herkunftssprachen vorlesen (z.B. 2.2), oder aber auch der Welttag der Muttersprache im Februar:

> „Dann machen wir zum Welttag der Muttersprache, das ist immer im Februar, machen wir immer eine große Ausstellung in unserer Schule. Und die Schülerinnen und Schüler machen verschiedene/ bieten verschiedene Aktionen an. Von ihren Namen auf Arabisch schreiben, das arabische Alphabet beispielsweise erlernen oder Sprechübungen in Farsi. Also. Und dann dürfen alle Schülerinnen und Schüler unserer Schule daran teilnehmen, insgesamt haben wir 30 unterschiedliche Muttersprachen." (2.2)

Der Großteil der befragten Lehrkräfte (12) nutzt im Unterricht **Sprachvergleiche**, gemeinsam mit den Lernenden finden sie heraus, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Herkunftssprachen und Fremdsprachen mit dem Deutschen bestehen. Am häufigsten geschieht dies auf der lexikalischen Ebene:

> „Also, dass wir gucken, […] welche Sprachen haben ganz ähnliche Begriffe für ein Wort und wo wird es ganz anders?" (7.1)

Aber auch im Bereich des Schriftsystems sowie der Grammatik werden Sprachvergleiche von den Lehrpersonen verwendet, beispielsweise hinsichtlich der Satzklammer (z.B. 3.2), der Artikel (z.B. 3.1) und der Zeitformen:

> „Also wir machen auch viel kontrastiv, dass wenn wir grade irgendwie ein Thema, zum Beispiel eben wieder mal die Zeitformen, haben, dass wir schon mal gucken, wie sieht das eigentlich aus im Persischen, im Arabischen? Wie drückt man da unterschiedliche Zeiten aus?" (6.2)

Als Gründe für das sprachvergleichende Vorgehen geben die Lehrer*innen an, dass es die Motivation der Lernenden steigert (z.B. 6.2), aber vor allem betonen sie die Vorteile für die Lernprozesse und Lernergebnisse: „Dass das viel besser behalten wird, wenn sie es mit den eigenen Erfahrungen verknüpfen können." (2.2)

Neben den Vorteilen benennen die Lehrpersonen auch eine Herausforderung beim Einsatz der Sprachvergleiche, nämlich die hohe Anzahl an unterschiedlichen Sprachen, über die die Schüler*innen verfügen und in den Unterricht mitbringen:

> „[…] und dadurch, dass das eben Kinder sind, die mit so vielen Sprachen ähm aufgewachsen sind, ist das manchmal auch nicht so ganz einfach ähm da alle Sprachen miteinzubeziehen dann, ähm wenn man ein grammatisches/ irgendwie und das in acht verschiedenen Sprachen noch mal aufzudröseln, das ist natürlich immer nicht so ganz einfach." (5.1)

Neun Lehrkräfte berichten in ihren Interviews von der Nutzung der Herkunftssprachen der Schüler*innen, um über Themen jenseits der Unterrichtsinhalte zu kommunizieren – sogenannte **Off Task-Kommunikation**. Dies spielt eine große Rolle, wenn Schüler*innen neu in die Klasse kommen und noch kein oder wenig Deutsch sprechen. Andere Schüler*innen aus der Klasse mit derselben Herkunftssprache können sie bei der anfänglichen Bewältigung des Schulalltags unterstützen, indem sie ihnen in den

jeweiligen Herkunftssprachen Fragen beantworten und Erklärungen geben können:

> „Also Vorteil ist die gegenseitige Unterstützung und gerade bei Kindern, die neu kommen und die noch überhaupt keine Deutschkenntnisse haben. Da ist es ein großer Vorteil, dass die anderen Kinder eben helfen können, unterstützen können, erklären können. Wege erklären können. Wo ist das Sekretariat? Wo sind die Toiletten? Solche Dinge." (3.1)

Aber auch unabhängig vom bereits erworbenen Sprachstand im Deutschen betonen die Lehrpersonen den kommunikativen Aspekt der Verwendung der Herkunftssprachen für Off Task-Kommunikation (z.B. 4.1). Einen Sonderfall stellen hierbei Konfliktgespräche zwischen Lehrer*innen und Lernenden dar, bei denen andere Schüler*innen oder Lehrkräfte mit Kompetenzen in Herkunftssprachen dolmetschen (z.B. 5.2). In solchen Situationen kann allerdings auch das Englische als gemeinsame (Fremd-)Sprache zum Einsatz kommen (z.B. 5.2). Bei einer Lehrperson herrscht hingegen bei der Off Task-Kommunikation im Unterricht ein Deutschgebot, so dass die Schüler*innen ihre Herkunftssprachen nur in den Pausen verwenden können. Dies begründet sie mit der Annahme, dass der Erwerb des Deutschen so schneller voranschreiten kann (6.2).

Teilweise haben die Lehrkräfte den Eindruck, dass sie nicht immer unterscheiden können, ob es sich bei den Gesprächen der Schüler*innen um auf den Unterricht bezogene Kommunikation handelt (z.B. 2.2). Andere Lehrer*innen sehen diese Schwierigkeit nicht:

> „Also es bietet natürlich auch immer Raum für ‚wir führen jetzt mal kurz ein Privatgespräch auf der Herkunftssprache' ähm, wobei man da, wenn man das ‘ne Zeit lang macht, das kann man nachher unterscheiden, ob das jetzt ‘n Privatgespräch ist, was da gerade geführt wird, oder ob es wirklich um den Unterrichtsinhalt dreht." (5.1)

Von der Off Task-Kommunikation ist die sogenannte **On Task-Kommunikation** abzugrenzen. Damit ist die Nutzung von Sprachen bei der Kommunikation rund um die jeweiligen Unterrichtsinhalte gemeint, beispielsweise beim Austausch der Schüler*innen in der Partner- oder Gruppenarbeit mit ihren Arbeitspartner*innen. Den Interviewdaten zufolge findet dies im Unterricht aller befragten Lehrkräfte (14) auch in Herkunfts- oder Fremdsprachen statt. Als Beispiele werden ganze Sequenzen bei der Aufgabenbearbeitung angegeben (z.B. 2.1), aber vor allem Erklärungen jedweder Art,

u.a. zu Aufgabenstellungen (z.B. 3.1), grammatischen Phänomenen (z.B. 3.2), Wortbedeutungen (z.B. 1.1) oder auch Textformen:

> „Also wir nutzen die Herkunftssprache der Kinder, gerade bei denen, die schon besser Deutsch können, um bestimmte Dinge zu erklären. Ich habe zum Beispiel mal Gedichte gemacht und habe dann mit Hilfe älterer Schülerinnen den anderen erklären können, was denn ein Gedicht ist. Also die Textform Gedicht." (3.1)

Den Lehrkräften zufolge ist so oftmals eine bessere Verständnissicherung möglich (z.B. 7.1) sowie eine schnellere und unkompliziertere Kommunikation:

> „Dann kann natürlich, wenn da jemand ist, der die Sprache kennt, oder man selber kennt die Sprache, dann kann man das natürlich in der Muttersprache sagen. Dann macht es auch ganz schnell klick. Aber auch wenn die sich komplexere Zusammenhänge erklären. Also ich hatte heute erst so ein Beispiel, dann dürfen die sich das mal ganz schnell erklären. Was passiert denn, wenn man sich den Knöchel verstaucht und nicht bricht? Also ehe ich das dann kompliziert auf Deutsch vielleicht erkläre, darf das dann schon einmal jemand anderes." (1.1)

Die Lehrer*innen erläutern, dass sie andere Sprachen als das Deutsche „immer dann, wenn es hilft" (4.2) zur On Task-Kommunikation nutzen und dass dies möglich ist, sobald zwei Schüler*innen in der Klasse eine gemeinsame Sprache beherrschen (z.B. 2.2). Das muss nicht nur dieselben, sondern kann auch nahverwandte Sprachen umfassen (z.B. 4.2). In den meisten Fällen handelt es sich um Herkunftssprachen der Schüler*innen, es werden jedoch auch gemeinsame Fremdsprachen wie das Englische genutzt (z.B. 2.1).

5. Diskussion der Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews ergab, dass alle befragten Lehrer*innen mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ihrem Unterricht einsetzen. Dies ist sicherlich nicht als verallgemeinerbarer Regelfall für den Unterricht mit neuzugewanderten Schüler*innen anzunehmen, sondern spiegelt die Sampleauswahl des Projekts wider, in das ausschließlich Lehrkräfte mit mindestens vier Jahren Unterrichtserfahrung in Vorbereitungsklassen aufgenommen wurden, die sich zudem größtenteils im Bereich DaZ umfassend aus- oder weitergebildet haben. Dennoch zeigen sich auch innerhalb dieser Gruppe von Lehrpersonen große Unterschiede in Bezug auf den Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik. So befindet sich darunter sowohl

eine Lehrerin, die mit den Kategorien Wörterbücher und On Task-Kommunikation nur zwei mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente einsetzt, als auch eine Lehrerin, die ganze sieben der elf Kategorien abdeckt: Lesen, Präsentieren, On Task- und Off Task-Kommunikation, Sprachvergleiche, Wörterbücher und Sprachenvielfalt. Das Spektrum reicht demnach bei den befragten Lehrpersonen von einem punktuellen Einsatz einzelner Elemente bis hin zu einem vergleichsweise umfassend mehrsprachigkeitsdidaktisch gestalteten Unterricht.

Das von den Interviewpartner*innen abgedeckte Spektrum zeigt sich auch darin, dass manche von ihnen noch die Annahme formulieren, dass die Schüler*innen schneller Deutsch lernen, wenn im Unterricht möglichst ausschließlich Deutsch gesprochen wird, die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte hingegen On Task- und Off Task-Kommunikation in den Herkunftssprachen im Unterricht nutzt und für sinnvoll einschätzt. Bei zwei Aspekten werfen außerdem einzelne Lehrpersonen in den Interviews Fragen auf, zu denen von anderen Lehrer*innen in ihren Interviews Lösungen formuliert werden. Dies ist zum einen hinsichtlich des Umgangs mit der großen Anzahl an unterschiedlichen Herkunftssprachen beim Einsatz von Sprachvergleichen der Fall. Während zwei Lehrkräfte sich noch fragen, wie sie damit umgehen sollen, und dies als Herausforderung empfinden, erläutern mehrere ihrer Kolleg*innen bereits, dass sie dies lösen, indem sie die Expertisen ihrer Schüler*innen einbeziehen. Dieser Lösungsansatz ergab sich auch schon in anderen Studien (u.a. Oomen-Welke 2000; Bredthauer 2020). Zum anderen betrifft dies die Frage danach, ob man als Lehrperson riskiert, nicht feststellen zu können, ob die Schüler*innen in private Gespräche wechseln, anstatt sich in ihren Herkunftssprachen mit dem Unterrichtsthema zu beschäftigen. Auch hier liefert ein anderes Interview bereits die Antwort, dass dies mit etwas Erfahrung gut zu erkennen sei und deshalb kein Problem darstelle. Zudem ergab eine Untersuchung von Peer-to-Peer-Interaktionen anhand von Unterrichtsvideos, dass sich bei Schüler*innen in der Nutzung von Herkunftssprachen während Arbeitsphasen eine deutliche Dominanz von On Task-Kommunikation zeigt (Duarte 2019).

Die von den befragten Lehrpersonen genannten Vorteile der Nutzung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen stimmen mit den Ergebnissen aus anderen Studien überein. Hervorzuheben sind die vielfachen

Beschreibungen der Lehrkräfte, dass die mehrsprachigen Unterrichtselemente das Lernen der Schüler*innen vereinfachen und verbessern. Auch dieses Ergebnis passt zu Befunden aus bereits vorliegenden Studien, die feststellten, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtselemente als multilinguales Scaffolding fungieren können (z.B. Swain/Lapkin 2013, Wessel et al. 2016 für Unterrichtskommunikation; Bredthauer 2019 für Sprachvergleiche).

Interessant ist, dass die Lehrkräfte mehrere Ansätze in ihrem Unterricht nutzen, die ursprünglich für bilinguale Lerngruppen bzw. homogen-mehrsprachige Klassen entwickelt wurden. Die Interkomprehension (siehe Kategorie Lesen) beispielsweise ist ein didaktischer Ansatz, der aus dem Fremdsprachenunterricht im Anfangsbereich stammt (z.B. Bär 2009; Morkötter 2016). Dort wird sie meistens eingesetzt, wenn bereits eine andere Sprache aus derselben Sprachfamilie vor der nun neuen Fremdsprache erlernt wurde. Die hier befragte Lehrperson hat mit diesem Ansatz offenbar auch im Zweitsprachenunterricht in Gruppen mit großer sprachlicher Vielfalt gute Erfahrungen gemacht. Ebenso wurde das Translanguaging (siehe Kategorie On Task-Kommunikation) als pädagogisches Verfahren bislang vor allem in zweisprachigen Gruppen verwendet (z.B. García 2009), und die in der Kategorie Sprachenvielfalt erläuterten Vorgehen weisen hohe Übereinstimmungen mit Language Awareness-Ansätzen u.a. für den Regelunterricht Deutsch auf (z.B. Oomen-Welke 2000).

6. Fazit und Ausblick

Insgesamt scheint es erfolgversprechend, an vorhandenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen anzuknüpfen und zu überprüfen, inwiefern sich diese – oder zumindest einzelne Elemente daraus – auch für eine an der Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen in Vorbereitungsklassen orientierten Didaktik eignen. Wichtig wäre neben der theoretischen (Weiter-)entwicklung von Konzepten und Materialien auch Forschung zu denjenigen Kategorien, die in der hier vorgestellten Studie selten oder gar nicht in einer auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Form benannt wurden, wie das Lesen, das Schreiben, das Präsentieren sowie die Reflektion von Sprachlernstrategien. Zu bedenken ist dabei, dass der schriftsprachliche Bereich hinsichtlich der Vorkenntnisse der Schüler*innen

voraussetzungsreicher ist und eine Alphabetisierung in der jeweiligen Sprache voraussetzt.

Da sich die Befragung von Lehrpersonen mit ihrer Erfahrung im Unterrichten von Neuzugewanderten auch in der hier vorgestellten Interviewstudie als gewinnbringend erwiesen hat, beschließen wir unseren Beitrag mit einem Zitat von Sierens und van Avermaet, in dem sie die Relevanz der Zusammenarbeit von Vertreter*innen aus Unterrichtspraxis und Wissenschaft in der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung und Weiterentwicklung von Konzepten in diesem Bereich betonen: „we need research in which researchers and practitioners join forces to develop scientifically supported practical models“ (Sierens/van Avermaet 2014: 210).

7. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt/Fuchs, Isabel/Birnbaum, Theresa, 2016: *… Dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt…*, https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-evaluation-eva-sek.pdf (letzter Zugriff 26.11.2020).

Ahrenholz, Bernt/Maak, Diana, 2013: *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern – Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“*, https://d-nb.info/1036246280/34 (letzter Zugriff 03.12.2020).

Bär, Marcus, 2009: *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Narr: Tübingen.

Bräu, Karin/Georgi, Viola/Karakaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin, 2013: *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Waxmann: Münster et al.

Bredthauer, Stefanie, 2019: „Sprachvergleich als multilinguale Scaffolding-Strategie“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), 127–143.

Bredthauer, Stefanie, 2020: „Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen: Schüler*innen als Expert*innen“. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 2020(62), 5–18.

Bredthauer, Stefanie/Engfer, Hilke, 2016: „Multilingualism is great – But is it really my business? – Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany". *Sustainable Multilingualism* 9, 104–121.

Bredthauer, Stefanie/Kaleta, Magdalena/Triulzi, Marco, 2021: *Mehrsprachige Unterrichtselemente*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung): Köln.

Decker-Ernst, Yvonne, 2017: *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.

Decker-Ernst, Yvonne, 2018: „Heterogenität in Vorbereitungsklassen – was heißt das überhaupt?". In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 32–49.

Duarte, Joana, 2019: „Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(2), 150–164.

Fürstenau, Sara, 2017: „Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung". In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Waxmann: Münster, 41–56.

García, Ofelia, 2009: „Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century". In: Mohanty, Ajit/Panda, Minati/Phillipson, Robert/Skutnabb-Kangas, Tove (Hrsg.): *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. Orient Blackswan: New Delhi, 128–145.

García, Ofelia/Flores, Nelson, 2010: „Multilingual pedagogies". In: Martin-Jones, Marilyn/Blackledge, Adrian/Creese, Angela (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge: Abingdon, 232–246.

Heyder, Karoline/Schädlich, Birgit, 2014: „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1), 183–201.

Lugoloobi-Nalunga, Maureen, 2013: *Teaching and learning English in a multilingual classroom: A study of code-switching in an EFL/ESL teaching/learningsituation*,https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:704152/FULLTEXT01.pdf (letzter Zugriff 26.11.2020).

Mayring, Philipp, 2012: „Qualitative Inhaltsanalyse. Ein Beispiel für Mixed Methods“. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlfs, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Waxmann: Münster, 27–36.

Mecheril, Paul/Shure, Saphira, 2015: „Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger'“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Budrich: Opladen, 109–121.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike, 2009: „Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage“. In: Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 465–479.

Morkötter, Steffi, 2016: *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Narr: Tübingen.

Oomen-Welke, Ingelore, 2000: „Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen“. *Deutsch lernen* 25(2), 143–163.

Reich, Hans/Krumm, Hans-Jürgen, 2013: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann: Münster et al.

Schedel, Larissa Semiramis/Bonvin, Audrey, 2017: „‚Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français': LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22(2), 116–127.

Schreier, Margrit, 2014: „Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten“. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15(1), o.S., https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2043/3636/0 (letzter Zugriff 25.01.2021).

Sierens, Sven/Van Avermaet, Piet, 2014: „Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning“. In: Little, David/Leung, Constant/Van Avermaet, Piet (Hrsg.): *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies*. Multilingual Matters: Bristol et al., 204–222.

Spahiu, Isa, 2013: „Using native language in ESL classroom“. *International Journal of English Language & Translation Studies* 1(2), 243–248.

Swain, Merrill/Lapkin, Sharon, 2013: „A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate“. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1(1), 101–129.

Terhart, Henrike/von Dewitz, Nora, 2017: „Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices“. *European Educational Research Journal* 17(2), 290–304.

Terhart, Henrike/von Dewitz, Nora, 2018: „‘Sprache und so.’ Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“. In: von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Beltz Juventa: Weinheim, 268–291.

Wessel, Lena/Prediger, Susanne/Schüler-Mayer, Alexander/Kuzu, Taha, 2016: „Is grade 7 too late to start with bilingual mathematics courses? An intervention study“. *TSG 32. 13th International Congress on Mathematical Education*, Hamburg, https://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/16-ICME-MuM-Multi-Intervention.pdf (letzter Zugriff 25.01.2021).

Sarah Olthoff

Technikunterricht in Sprachlernklassen: Handlungs- und Produktorientierung im fachsensiblen Sprachunterricht

Technology lessons in Language-learning Classrooms: Action and Product Orientation in Subject-sensitive Language Teaching

Abstract: In addition to basic language skills, refugees also need formal language and subject-specific language skills in order to be able to participate successfully in subject-specific lessons and to gain access to education and the job market. The pilot study described here aims to explore if the design of action- and product-oriented technical lessons using multisensory approaches positively affects participants' development of language skills, learning behaviour and social behaviour in an instruction-based context as compared to subject-oriented theoretical teaching approaches. To this end, two groups consisting of 13 language learners in German lower secondary level addressed the topic of manufacturing paper in one of their class units. One group had action- and product-oriented lessons and the other group had theoretical lessons. The data obtained indicate that the language skills of all pupils in the course increased slightly over the course of the teaching units, whereas there were no significant differences in the development of the orthographic and grammatical correctness and the complexity of the sentences produced among the groups. In contrast, reading comprehension developed somewhat more robustly in pupils who participated in action- and product-oriented lessons than among those who participated in theoretical lessons. In addition, the pupils who participated in the action- and product- oriented lessons exhibited fewer social and learning behaviour deficits during the teaching unit than students who participated in the theoretical lessons.

Keywords: context-sensitive language instruction, CLIL, subject-specific language, action- and product orientation, technical instruction

Zusammenfassung: Zusätzlich zu grundlegenden Sprachkenntnissen benötigen Geflüchtete auch bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen, um erfolgreich am Fachunterricht partizipieren zu können und um Zugang zu Bildung und zum Arbeitsmarkt zu erhalten. Die vorliegende Pilotstudie soll eruieren, ob sich die Gestaltung eines handlungs- und produktorientierten Technikunterrichts mit multisensorischen Zugängen im Vergleich zu einem fachtheoretischen Unterricht positiv auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und das unterrichtsbezogene

Lern- und Sozialverhalten der teilnehmenden Schüler*innen auswirkt. Hierzu wurde in zwei Gruppen aus je 13 Sprachlerner*innen der Sekundarstufe I eine Unterrichtseinheit zum Thema „Papierherstellung“ durchgeführt; die eine Gruppe erhielt einen handlungs- und produktorientierten und die andere einen theoretisch aufbereiteten Unterricht. Die durchgeführten Messungen zeigen, dass die sprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen im Verlauf der Unterrichtseinheiten gering ansteigen, wobei sich die Entwicklung der orthografischen und grammatikalischen Korrektheit und der Komplexität der produzierten Sätze nicht signifikant zwischen den Gruppen unterscheidet. Das Textverständnis entwickelt sich hingegen etwas stärker bei den Schüler*innen, die am handlungs- und produktorientierten Unterricht teilnahmen, als bei denjenigen, die am theoretischen Unterricht partizipierten. Zudem zeigen die Schüler*innen, die an dem handlungs- und produktorientierten Unterricht teilnahmen, während der Einheit weniger Auffälligkeiten im Sozial- und Lernverhalten als die Schüler*innen, die am theoretischen Unterricht teilnahmen.

Schlüsselwörter: Fachsensibler Sprachunterricht, CLIL, Fachsprache, Handlungs- und Produktorientierung, Technikunterricht

1. Einleitung

Laut dem Migrationsbericht der Bundesregierung für das Jahr 2018 ist Deutschland im europäischen Vergleich Hauptzielland von Migration, auch wenn die Gesamtmigration nach dem Höchststand im Jahr 2015 leicht zurückgeht (cf. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020: 14). Die Altersstruktur der Zuziehenden unterscheidet sich dabei von der der Gesamtbevölkerung: Drei Viertel sind unter 40 Jahren (ebd.: 41). Vor allem für die Kinder und Jugendlichen ist ein Zugang zur schulischen und beruflichen Bildung essentiell, damit sich ihnen Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt eröffnen. Diesbezüglich ist die Aneignung sprachlicher Kompetenzen fundamental, da sie nicht nur für die Kommunikation und gesellschaftliche Partizipation im Alltag relevant sind, sondern auch in institutionellen Kontexten, wie beispielsweise in der Schule oder der Universität. Denn Sprachkompetenzen gelten als Hauptursache für schulische Leistungsunterschiede (cf. Diehl/Hunkler/Kristen 2016: 24, Gogolin/Lange 2011) und können demnach als eine grundlegende Voraussetzung für berufliche Handlungskompetenz (Ohm 2014) und für den Zugang zu Bildung und zum Arbeitsmarkt angesehen werden (Brücker et al. 2016: 32). Neben grundlegenden Sprachkenntnissen ist im Fachunterricht auch ein kompetenter Umgang mit der fachspezifischen

Sprache erforderlich, wobei der Erwerb eng mit der Aneignung fachlicher Inhalte verbunden ist (Becker-Mrotzek et al. 2013; Schmölzer-Eibinger 2013).

Wie alle Schüler*innen benötigen die in Deutschland beschulten Geflüchteten folglich alltags-, bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen, um erfolgreich am Fachunterricht partizipieren zu können. Der Technikunterricht in der Sekundarstufe I kann einen geeigneten Ort darstellen, um die Vermittlung dieser notwendigen Kompetenzen zu vernetzen. Er soll eine berufliche Orientierung für Schüler*innen ermöglichen und ihnen handwerklich-technische Fertigkeiten vermitteln (Niedersächsisches Kultusministerium 2012: 6). Aufgrund der Möglichkeit, die Orientierung am Produkt bzw. an der Handlung in den Fokus des Technikunterrichts zu stellen, ist es zudem möglich, sprachungebundene Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Lernenden zu realisieren und diese mit einer auf den Sprachstand der Lernenden ausgerichteten Sprachaneignung zu kombinieren (Campbell et al. 2019: 142 f.). Entsprechend kann sich ein handlungs- und produktorientierter Technikunterricht positiv auf die Motivation der Lerner*innen und ihr Sozial- und Lernverhalten auswirken. Campbell et al. (2019) haben Unterrichtsmaterialien zum Thema „Papierschöpfen“ entwickelt, bei denen die Handlungs- und Produktorientierung im Technikunterricht mit multisensorischen Zugängen kombiniert wird, um auch für Schüler*innen mit geringen Sprachkenntnissen eine Partizipation am Fachunterricht und ein Verständnis der fachlichen Inhalte zu ermöglichen.

Im Rahmen einer Pilotstudie, deren Ergebnisse hier präsentiert werden, wurden diese Materialien in einer Sprachlernklasse eingesetzt und erprobt, um die Konkretisierung von Annahmen und Forschungsfragen für weitere Studien zu ermöglichen. Dabei soll ermittelt werden, ob bereits eine zeitlich bemessene handlungs- und produktorientierte Sprach- und Fachdidaktik (von 6 Unterrichtsstunden) zu Verbesserungen sowohl des fachlichen Verständnisses als auch der sprachlichen Fertigkeiten sowie des unterrichtsbezogenen Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen führen kann. Wäre dies gegeben, wäre dies ein Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung handlungs- und produktorientierter Unterrichtsformen, die in einer entsprechenden Langzeitstudie zu evaluieren wären. Diesbezüglich nahm eine Gruppe an einer handlungs- und produktorientierte Unterrichtseinheit und eine andere Gruppe an einer theoretischen Unterrichtseinheit zum Thema „Papierherstellung“ teil. Während im handlungs- und produktorientierten

Unterricht die eigenständige Herstellung von Papier im Fokus stand, wurde im theoretischen Unterricht Fachwissen zur Papierherstellung erarbeitet. In der Studie wurde erstens überprüft, ob sich die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen zwischen Schüler*innen, die einen handlungs- und produktorientierten Unterricht, und Schüler*innen, die einen theoretischen Unterricht erhalten haben, unterscheidet. Zweitens wurde erhoben, ob sich das Lern- und Sozialverhalten zwischen den Lerner*innen der beiden Gruppen in den jeweiligen Unterrichtseinheiten unterscheidet.

Im Folgenden wird zunächst die grundlegende Idee des handlungs- und produktorientierten Technikunterrichts für Sprachlernklassen dargestellt (Kap. 2) und am Beispiel einer Unterrichtseinheit und spezifischer Unterrichtsmaterialien zum Thema „Papierschöpfen“ exemplifiziert (Kap. 3). Anschließend wird das methodische Vorgehen in der Pilotstudie dargestellt (Kap. 4). Daran anknüpfend werden die gewonnenen Ergebnisse dargestellt (Kap. 5), die schließlich in ein Fazit und einen Ausblick überführt werden (Kap. 6).

2. Handlungs- und produktorientierter Technikunterricht für Sprachlernklassen

Die Gestaltung eines handlungs- und produktorientierten Technikunterrichts für Sprachlern- und Sprachförderklassen dient zur Gestaltung eines fachsensiblen Sprachunterrichts und ist darauf ausgerichtet, die Aneignung von grundlegenden und fachspezifischen Sprachkompetenzen zu verbinden und zudem fachliche sowie handwerklich-praktische Grundlagen zu vermitteln (Campbell et al. 2019). Dabei steht die Herstellung eines Produktes im Fokus des Unterrichts. Die Arbeit mit Produkten, Objekten und Werkzeugen bietet einen konkreten Kontext und kann daher das Verständnis der Unterrichtsinhalte unterstützen. Essentiell ist dabei, dass durch die Lehrkraft und binnendifferenzierte Unterrichtsmaterialien ein authentischer und kommunikativ relevanter Sprachinput angeboten wird, wodurch die Motivation der Schüler*innen erhöht und zugleich ihre Sprachaneignung unterstützt werden soll. Dabei werden durch einen multisensorischen Zugang möglichst viele Wahrnehmungssysteme angesprochen, wie beispielsweise das auditive, das visuelle oder das haptische System (cf. Gibson 1973: 75). Die Äquivalenz der Informationen ermöglicht, dass der repräsentierte Inhalt als Gesamtbild wahrgenommen werden kann, auch wenn für die Lernenden an einzelnen Stellen das Verständnis ausbleibt. Durch die Verknüpfung des technischen Handelns

mit dem (Fach-)Spracherwerb in einem handlungs- und produktorientierten Technikunterricht werden die Sprachgebrauchsformen sowie die damit einhergehenden Funktionen folglich in authentische Kontexte und von Beginn der Beschulung der Zugewanderten in den Unterricht eingebunden.

3. Unterrichtsmaterialien für einen handlungs- und produktorientierten Technikunterricht in Sprachlernklassen

Campbell et al. (2019) entwickelten spezifische Unterrichtsmaterialien und Unterrichtssequenzen, mit denen ein handlungs- und produktorientierter Technikunterricht für Sprachlernklassen gestaltet werden kann. Diese orientieren sich an dem didaktisch-methodischen Prinzip des Scaffoldings (Kniffka 2012, Quehl/Trapp 2013). Folglich wurden für einen fachlichen Themenkomplex zunächst die fachlichen und sprachlichen Bedarfe analysiert. Diese wurden anschließend in mehreren Stufen binnendifferenziert aufbereitet, wodurch Lehrkräfte im Umgang mit sprachlich und fachlich heterogenen Lerngruppen unterstützt werden können. Die entwickelten Materialien beziehen jeweils mehrere Wahrnehmungssysteme ein, um redundante Zugänge zu ermöglichen und so das inhaltliche Verständnis für die Schüler*innen zu sichern.

Die Baustufentafeln und Arbeitsblätter, die sich auf das Thema „Papierschöpfen" beziehen, werden exemplarisch im Technikunterricht mit einer Sprachlernklasse erprobt. Das Ziel der Unterrichtseinheit ist die Herstellung von Papierbögen aus Altpapier.

Auf Baustufentafeln wie in Abb. 1 werden den Schüler*innen die einzelnen Arbeitsschritte präsentiert. Es handelt sich dabei um große Platten, auf denen die Teilprozesse durch technische Artefakte präsentiert werden. Prozesse, die nicht durch Objekte dargestellt werden können, schauen sich die Schüler*innen in einem Video auf einem zur Verfügung gestellten Tablet oder Smartphone an. Die einzelnen Schritte werden durch schriftliche Arbeitsanweisungen strukturiert. Diese sind jeweils in einem Hauptsatz und einheitlich im Imperativ formuliert. Der Imperativ ist eine typische grammatikalische Konstruktion, die häufig in Anleitungen verwendet wird. Folglich kann der kompetente Umgang mit dieser Konstruktion auch als Teil der fachsprachlichen Kompetenz im Technikunterricht bezeichnet werden. Auf komplexe Nebensätze sowie für das Verständnis irrelevante Informationen wird verzichtet.

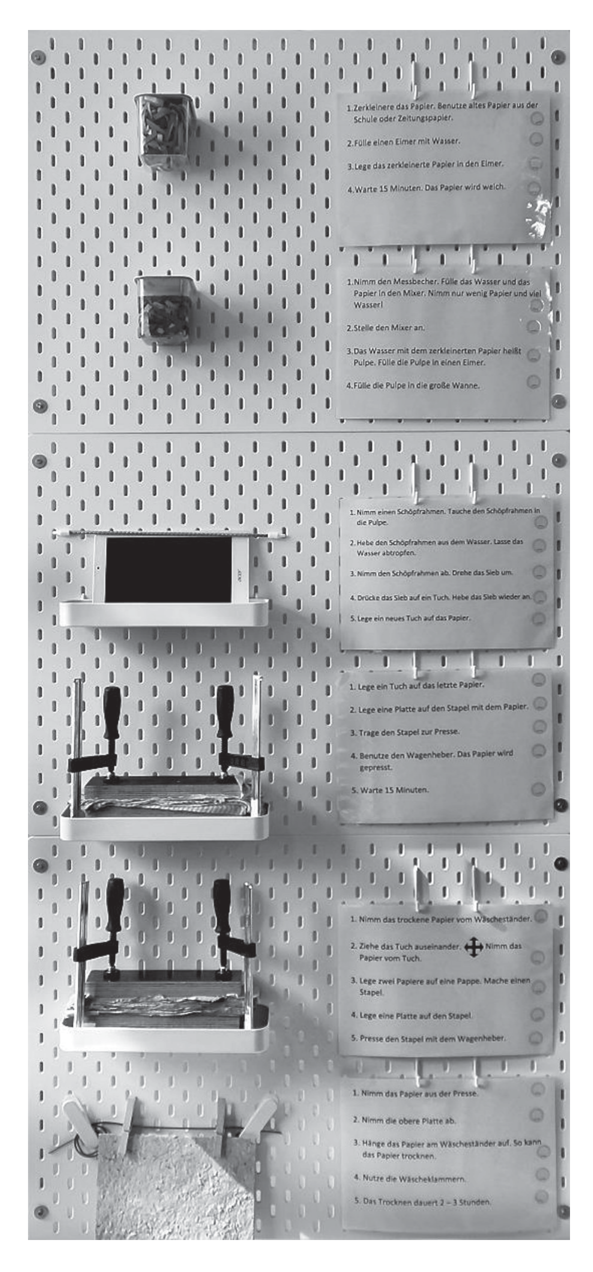


Abb. 1: Baustufentafel zum Thema „Papierschöpfen“.

Ein Handlungsschritt lautet zum Beispiel „Tauche den Schöpfrahmen in die Pulpe.“ An dem Beispiel wird deutlich, dass die Formulierungen nicht lediglich sprachlich vereinfacht werden, sondern dass relevante fachsprachliche Konstruktionen verwendet werden, sodass eine fachsprachlich angemessene Kommunikation über die Handlungen und Produkte ermöglicht wird. Zusätzlich ist es für die Schüler*innen möglich, sich die einzelnen Handlungsanweisungen über einen Anybook Reader (Hegener/Weiner 2017) anzuhören. Dabei handelt es sich um einen Stift, mit dem über codierte Sticker spezifische Audioaufnahmen angehört werden können. Hierzu werden die einzelnen Schritte der Anleitung zuvor aufgenommen und mit den zugehörigen Stickern verknüpft. Die Baustufentafeln sind während des gesamten Unterrichtsgeschehens für alle zugänglich, sodass die Schüler*innen jederzeit die Anweisung erneut lesen oder anhören können, aber auch die ihre angefertigten Produkte vergleichen können.

Zusätzlich zu den Baustufentafeln werden Arbeitsblätter im Unterricht eingesetzt, die den Vorgang des Papierschöpfens begleiten. Dabei handelt es sich um Anleitungen für den Gebrauch von Werkzeugen, wodurch der Erwerb relevanter Metakompetenzen unterstützt wird, wie beispielsweise der Umgang mit einem Lineal oder Winkel sowie das Umrechnen von Einheiten. Zudem wird durch Arbeitsblätter mit Lückentexten das fachliche und (fach-)sprachliche Wissen gesichert.

Die Texte orientieren sich an den Arbeitsschritten der Baustufentafeln und werden von Bildern begleitet, sodass eine verständnissichernde Redundanz der Informationen entsteht. Es sind vier verschiedene Anforderungsniveaus verfügbar, deren Schwierigkeitsgrad sich an der Menge der Auslassungen orientiert. In Abb. 2 ist exemplarisch ein Arbeitsblatt der Niveaustufe 3 abgebildet. Die Schüler*innen entscheiden selbst, welches Anforderungsniveau sie wählen.

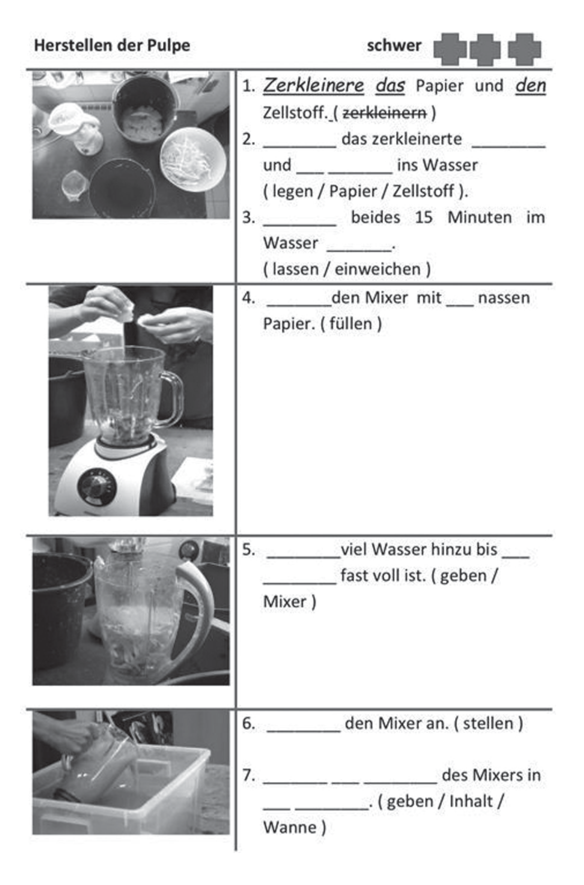


Abb. 2: Arbeitsblatt zum Thema „Papierschöpfen" in Stufe 3.

4. Methodisches Vorgehen in der Pilotstudie

Die von Campbell et al. (2019) entwickelten Unterrichtsmaterialien für einen handlungs- und produktorientierten Technikunterricht in Sprachlernklassen sollen ausgehend von einem primär fachlichen Lernziel die Sprachkompetenzen der Lerner*innen verbessern und sich positiv auf ihr schulbezogenes Sozial- und Lernverhalten auswirken. Folglich lautet die Forschungsfrage der vorliegenden Pilotstudie: Wie entwickeln sich die Sprachkompetenzen und das Sozial- und Lernverhalten von Schüler*innen, die einen handlungs- und produktorientierten Technikunterricht erhalten haben im Vergleich zu Schüler*innen, die einen theoretisch ausgerichteten Technikunterricht erhalten haben?

Im Rahmen der Pilotstudie wurde 2017 in zwei Gruppen mit je 13 Schüler*innen einer Sprachlernklasse jeweils eine Unterrichtseinheit im Umfang von sechs Doppelstunden zum Thema „Papierherstellung" durchgeführt. Gruppe 1 erhielt einen handlungs- und produktorientierten und Gruppe 2 einen theoretischen Technikunterricht. Im Rahmen des handlungs- und produktorientierten Unterrichts werden die einzelnen Handlungsschritte des Papierschöpfens (z.B. Herstellen der Pulpe, Schöpfen des Papiers in verschiedenen Farben und mit Verzierungen, Pressen des Papiers) praktisch ausgeführt und der Umgang mit den benötigten Werkzeugen thematisiert. Die praktische Arbeit wird dabei sprachlich durch die Baustufentafeln und verschiedene Arbeitsblätter begleitet. Im theoretischen Unterricht wird textbasiert Fachwissen zur Papierherstellung erarbeitet. Dabei werden auch Arbeitstechniken thematisiert und technische Probleme aus verschiedenen Perspektiven diskutiert. Bei beiden Unterrichtseinheiten wird die Förderung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen kombiniert: Während im handlungs- und produktorientierten Unterricht die handwerklich-technische Arbeit beim Papierschöpfen den Kontext bildet (vgl. Kap. 3), wird dieser im theoretischen Unterricht vorwiegend durch die interaktive Arbeit mit fachlichen Texten zur Geschichte und Produktion von Papier gestaltet. Beide Unterrichtseinheiten werden von derselben Lehrkraft durchgeführt.

Die Sprachkompetenzen werden durch schriftliche C-Tests (Baur/Spettmann 2007, 2008) und die Profilanalyse (Grießhaber 2013), die auf mündliche Äußerungen der Lerner*innen angewendet wird, erhoben. Das Sozial- und Lernverhalten der Schüler*innen während der Unterrichtseinheiten wird über die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (Petermann/Petermann 2013) analysiert.[1]

Der Ablauf der Pilotstudie wird in Abb. 3 schematisch dargestellt. Die weißen Felder symbolisieren die beiden durchgeführten Unterrichtseinheiten, die erprobt und verglichen werden sollen. Die grauen Felder beziehen sich auf die Datenerhebung und repräsentieren entsprechend die Tests und

1 Zudem war geplant, die Motivation der Schüler*innen zu erheben; allerdings erwiesen sich die Ergebnisse des Motivationstests aufgrund von Verständnisschwierigkeiten als nicht aussagekräftig. Bei dem Versuch, die Schüler*innen in der mündlichen Interaktion, unterstützt durch Bildkarten bezüglich ihrer Motivation, zu befragen, zeigten sich starke Einflüsse durch die Peergroup und die erhebende Person. Daher wurde die Motivation als potenzielle Variable ausgeschlossen.

Analyseinstrumente, mit denen die sprachlichen Kompetenzen sowie das Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen erhoben werden. Diese werden im Anschluss genauer erläutert (vgl. Kap. 4.1 – 4.3).

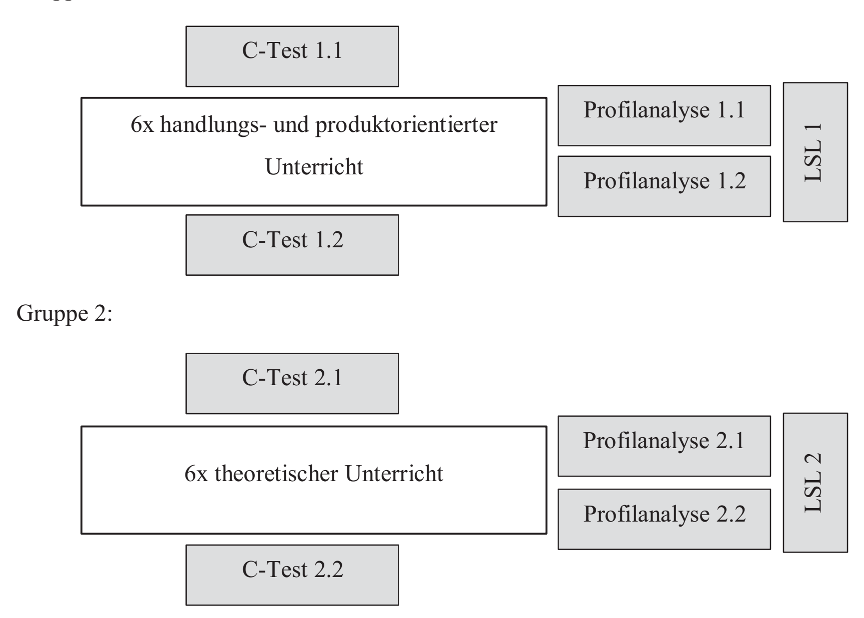


Abb. 3: Ablauf der Pilotstudie.

Die Schüler*innen beider Gruppen sind zwischen 11 und 15 Jahre alt und stammen aus sechs verschiedenen Ländern (Syrien, Irak, Iran, Italien, Polen und Russland), wobei niemand bei Einreise Vorkenntnisse in der deutschen Sprache besaß. Alle Teilnehmer*innen sind innerhalb des vorangegangenen Jahres eingereist; zwei davon als unbegleitete Minderjährige. Sie werden alle in Niedersachsen an einer Integrierten Gesamtschule (IGS) beschult. In dieser Schulform werden die Schüler*innen aller Schularten in den Schuljahrgängen 5 bis 10 gemeinsam im Klassenverband unterrichtet. Durch eine Differenzierung in den Anforderungen werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Unterricht berücksichtigt. Weiterhin findet eine Fachleistungsdifferenzierung in einzelnen Fächern durch ein Kurssystem statt (Niedersächsisches Kultusministerium 2014: 443 ff.).

Die Schüler*innen partizipieren überwiegend am Regelunterricht im Klassenverband, erhalten aber freitags von 9:00 bis 10:30 einen separaten Sprachförderunterricht. Im Rahmen dieses Sprachförderunterrichts fand die Implementierung der Unterrichtseinheiten der Pilotstudie statt. Vor der Erhebung wurde der Sprachförderunterricht laut Lehrkraft für beide Gruppen überwiegend theoretisch gestaltet, d.h. es wurde meistens mit dem Buch oder Arbeitsblättern gearbeitet, allerdings ohne Einbezug konkreter fachlicher Inhalte. Der Fokus lag auf der Vermittlung von Vokabeln und grammatischer Strukturen.

4.1 C-Tests

Zu Beginn und im Anschluss an die Unterrichtseinheiten im jeweiligen Format erfolgt in beiden Gruppen in einer separaten Stunde die Erhebung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen mit Hilfe von C-Tests. Diese werden von einer externen Person durchgeführt und ausgewertet. Eine Nacherhebung bei den Schüler*innen, die in dieser Stunde nicht anwesend waren, war aufgrund der Organisation des Schulalltags leider nur begrenzt möglich, sodass nicht für alle Proband*innen die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen dokumentiert werden konnte. Bei den Berechnungen für die jeweilige Unterrichtseinheit wurden nur vollständige Datensätze einbezogen, so dass sich die Anzahl der Proband*innen in Gruppe 1 auf 11 und in Gruppe 2 auf neun Schüler*innen reduziert.

C-Tests erfordern wenig Aufwand bei der Durchführung und Auswertung, sind reliabel und zeichnen sich durch hohe Korrelationen mit anderen Testverfahren aus (Arras/Eckes/Grotjahn 2002: 200 f; Baur/Goggin/Wrede-Jackes 2013: 2). Es handelt sich dabei um einen schriftlichen zusammenhängenden Text, bei dem nach einem bestimmten Prinzip Wortteile getilgt werden und von den Schüler*innen rekonstruiert werden sollen. Bei einem C-Test für den DaZ-Bereich wird jeweils die hintere Hälfte jedes dritten Wortes getilgt, Eigennamen werden dabei übersprungen. Bei Komposita wird nur von der letzten bedeutungstragenden Einheit die Hälfte getilgt. Handelt es sich um ein Wort mit ungerader Buchstabenanzahl, wird die Anzahl der Buchstaben, die getilgt werden, aufgerundet. Die getilgten Teile werden durch eine jeweils gleich lange durchgezogene Linie markiert, wodurch keine Rückschlüsse auf die Anzahl der fehlenden

Buchstaben gezogen werden können. Die Überschrift sowie der erste und letzte Satz des Textes bleiben vollständig erhalten und bieten einen textuellen Rahmen (cf. Baur/Goggin/Wrede-Jackes 2013: 2).

Bei der Auswertung von C-Tests werden zwei Werte ermittelt: Der Richtig/Falsch-Wert (R/F-Wert) bezieht sich auf die Anzahl der semantisch, orthografisch und grammatikalisch korrekt rekonstruierten Lücken. Der Worterkennungswert (WE-Wert) bezieht sich auf die Anzahl der semantisch korrekt rekonstruierten Lücken, auch wenn diese orthografisch oder morphologisch nicht korrekt ausgefüllt sind. Aus dem WE-Wert lässt sich folglich ablesen, ob die Schüler*innen den Text verstanden haben, während der R/F-Wert Auskunft über potenzielle Schwierigkeiten mit der Orthografie und der Grammatik gibt.

Prinzipiell eignet sich jeder Text für die Erstellung eines C-Tests. Für die vorliegende Studie wurden Texte aus der Logico Piccolo Förderbox für Sprachbildung (Koopmann/Priebe/Rucys 2015) als Vorlage für die C-Tests verwendet. Die Texte haben als Zielgruppe Schüler*innen ab Klasse 2 und beziehen sich auf alltägliche Themen wie ein Fußballspiel oder Streit zwischen Freunden. Aufgrund des fehlenden Bezuges zum Technikunterricht und zum thematisierten Unterrichtsstoff werden durch die C-Tests die allgemeinsprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen bestimmt. Die Texte wurden für die Verwendung als C-Tests gekürzt, sodass im ersten C-Test 32 und im zweiten C-Test 35 Items entstehen. Die Durchführung im Klassenkontext nahm jeweils ca. 25 Minuten Zeit in Anspruch.

Bei der Auswertung wird jeweils der R/F- und der WE-Wert ermittelt und in Bezug gesetzt zur Anzahl der Lücken im jeweiligen C-Test. Anschließend werden für beide Gruppen jeweils die Differenzen der Werte berechnet und mittels eines t-Tests auf signifikante Unterschiede geprüft. Zusätzlich wird für die Differenzwerte der durchgeführten Unterrichtseinheiten ein t-Test durchgeführt, um festzustellen, ob die Unterschiede der Werte zwischen den Einheiten signifikant sind. Dabei wird jeweils ein Signifikanzniveau von $\alpha < 0,05$ angenommen.

4.2 Profilanalyse

Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Lerner*innen soll neben den Ergebnissen des C-Tests auch durch die Profilanalyse abgebildet werden. Die Profilanalyse ist ein Instrument zur Diagnose der grammatischen

Komplexität von Sätzen und kann sowohl bei mündlichen als auch schriftlichen Äußerungen von Lerner*innen angewendet werden. Die zu analysierenden Äußerungen werden dabei zunächst in minimale satzwertige Einheiten zerlegt. Von diesen wird anschließend die syntaktische Struktur mit Hilfe der Stellung verbaler Elemente bestimmt. Hierfür dienen die Wortstellungsmuster des Deutschen als linguistische Grundlage. Andere grammatikalische oder lexikalische Aspekte werden außer Acht gelassen (cf. Grießhaber 2013: 1 ff.). Der Erwerb syntaktischer Muster erfolgt nachweislich in einer spezifischen Reihenfolge (cf. Clahsen 1985, Pienemann 1986), sodass die Erwerbsstufen laut Grießhaber (2013: 8 f.) mit dem Erwerb weiterer sprachlicher Mittel wie dem Wortschatz und der sonstigen sprachlichen Richtigkeit der Lernertexte korrespondieren und diese demnach auch als aussagekräftig für den Sprachstand der Lerner*innen generell verwendet werden können.

Damit für alle Schüler*innen das sprachliche Profil erhoben werden kann, werden für jede Person in der jeweils ersten bzw. letzten Stunde der beiden Unterrichtseinheiten die ersten 10 mündlichen Äußerungen analysiert. Die Analyse wird dabei nicht von der unterrichtenden Lehrkraft, sondern von einer externen und unabhängigen Beobachterin durchgeführt. Der Umfang ist sicherlich zu gering, um fundierte Fördermaßnahmen abzuleiten, reicht jedoch aus, um tendenziell Aussagen über die Sprachkomplexität der Lerner*innen treffen zu können.

In Anlehnung an Grießhaber (2013: 2) werden die Äußerungen der Lerner*innen anhand der in Abb. 4 aufgeführten Stufen analysiert. Die Beispielsätze in der letzten Spalte sind konstruiert und dienen zur Veranschaulichung der Stellungsmuster.

Stufe	**Stellungsmuster**	**Beispielsatz**
0	Bruchstücke	Ich Vorderrad.
1	Finitum	Ich **löse** den Mantel.
2	Separation	Ich **schraube** die Mutter **ab**. Ich **habe** den Mantel **gelöst**.
3	Inversion	Danach **löse** ich den Mantel. **Löse** den Mantel.
4	Verbendstellung	weil ich den Mantel **gelöst habe**.

Abb. 4: Stufen der Profilanalyse mit den zugehörigen Stellungsmuster nach Grießhaber (2013: 2).

Da für die Erhebung die Komplexität der Äußerungen abgebildet werden soll, wird den jeweiligen Schüler*innen nicht eine erreichte Stufe zugeordnet, sondern der Mittelwert aus den Stufen berechnet, die den Äußerungen entsprechen. Anschließend wird die Differenz zwischen dem Mittelwert, der vor und nach der durchgeführten Unterrichtseinheit erreicht wird, berechnet. Mit Hilfe eines t-Tests wird bestimmt, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Differenzen der Mittelwerte vor und nach der jeweiligen Einheit gibt. Zudem soll ebenfalls durch einen t-Test überprüft werden, ob sich die Entwicklungen zwischen den beiden Gruppen signifikant unterscheiden. Es wird auch dabei jeweils ein Signifikanzniveau von $\boldsymbol{\alpha} < 0{,}05$ zugrunde gelegt.

4.3 Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)

Bei der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) von Petermann/Petermann (2013) handelt es sich um einen standardisierten Beobachtungsbogen, mit dem das schulbezogene Verhalten der einzelnen Schüler*innen während der durchgeführten Unterrichtseinheiten abgebildet werden kann. Die Einschätzungen beziehen sich folglich jeweils auf einen Zeitraum von sechs Unterrichtsstunden, was den Vorgaben von Petermann/Petermann (2013: 22) entspricht. Aus organisatorischen Gründen war eine Messung des Sozial- und Lernverhalten der Schüler*innen vor der Teilnahme an der Pilotstudie bzw. während des Regelunterrichts nicht möglich. Die sozial-emotionale Kompetenz bzw. das Sozialverhalten der Lerner*innen werden durch sechs Teilbereiche und ihr Lernverhalten durch vier Teilbereich feinklassifiziert; diese sind in Abb. 5 aufgeführt.

Sozialverhalten	**Lernverhalten**
Kooperationsbereitschaft	Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer
Selbstwahrnehmung	Konzentrationsfähigkeit
Selbstkontrolle	Selbstständigkeit beim Lernen
Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft	Sorgfalt beim Lernen
Angemessenheit der Selbstbehauptung	
allgemeine Sozialkontakte	

Abb. 5: Teilbereiche der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) von Petermann/Petermann (2013: 7 ff.).

Jeder der zehn Teilbereiche enthält jeweils fünf Aussagen, die mit Hilfe einer vierstufigen Likert-Skala (*Verhalten tritt nie auf, tritt selten auf, tritt manchmal auf und Verhalten tritt häufig auf*) für die einzelnen Schüler*innen differenziert werden (ebd.: 22). Die Listen werden dabei gemeinsam von der unterrichtenden Lehrkraft und einem externen Beobachter, der während der gesamten Unterrichtszeit anwesend war, ausgefüllt. Die ermittelten Rohwerte werden im Anschluss mit Hilfe einer Normierungstabelle in Prozentränge umgerechnet. Für die Auswertung wird der prozentuale Anteil an Teilbereichen ermittelt, bei denen den Schüler*innen Prozentränge unter 20 zugeordnet werden und deren Verhalten demnach mindestens als risikobehaftet interpretiert werden kann. Dabei weisen Prozentränge zwischen 0 und 10 auf eine starke Verhaltensabweichung hin und zwischen 10 und 20 auf ein risikobehaftetes Verhalten (cf. ebd.). Anschließend wird mit einem t-Test bestimmt, ob sich die Häufigkeiten des risikobehafteten Verhaltens der Schüler*innen zwischen den beiden Gruppen und damit zwischen den durchgeführten Unterrichtseinheiten signifikant voneinander unterscheiden. Dabei wird ein Signifikanzniveau von $\alpha < 0{,}05$ angenommen.

5. Ergebnisse der Erprobung der Unterrichtsmaterialien

Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen während der beiden durchgeführten Unterrichtseinheiten skizziert (Kap. 5.1 und Kap. 5.2), bevor Auffälligkeiten im Lern- und Sozialverhalten (Kap. 5.3) dargestellt werden.

5.1 Ergebnisse der C-Tests

Abb. 6 zeigt die Entwicklung des R/F-Werts und Abb. 7 die Entwicklung des WE-Werts der Schüler*innen der Gruppe 1, während diese am handlungs- und produktorientierten Unterricht teilnahmen. Die dunklen Balken repräsentieren jeweils den prozentualen Anteil der Punkte im C-Test, der vor der Unterrichtseinheit durchgeführt wurde; die hellen Balken beziehen sich entsprechend auf den C-Test, der nach der Unterrichtseinheit durchgeführt wurde.

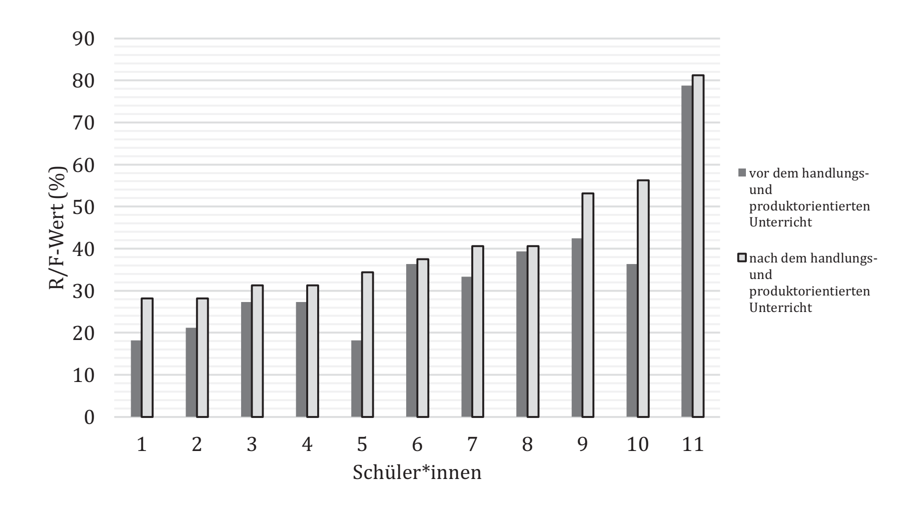


Abb. 6: Entwicklung des R/F-Werts im handlungs- und produktorientierten Unterricht (C-Test 1.1 und 1.2).

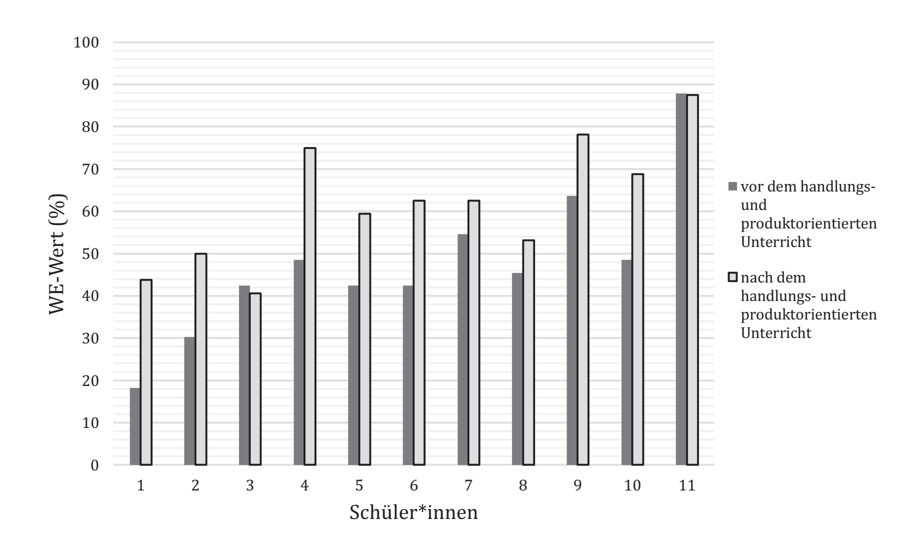


Abb. 7: Entwicklung des WE-Werts im handlungs- und produktorientierten Unterricht (C-Test 1.1 und 1.2).

Der Mittelwert des R/F-Werts der Schüler*innen lag vor dem handlungs- und produktorientierten Technikunterricht bei 34,44% und nach der Unterrichtseinheit bei 42,05%. Die Schüler*innen steigerten nach dem Unterricht mit dem handlungs- und produktorientierten Technikunterricht ihren R/F-Wert folglich im Durchschnitt um 7,61% Punkte, wobei es sich bei einem Signifikanzniveau von $\alpha < 0{,}05$ um keinen signifikanten Unterschied handelt (t = -1,08; df = 20; p = 0,292). Die größten Steigerungsraten lagen überwiegend bei den Schüler*innen mit einem niedrigen Ausgangswert. Auch nach dem handlungs- und produktorientierten Unterricht erreichten lediglich drei Schüler*innen mehr als 40% richtige Einträge.

Der WE-Wert lag vor dem handlungs- und produktorientierten Technikunterricht im Mittel bei 47,66 % und im Anschluss bei 61,93 %. Die Steigerungsraten der WE-Werte lagen höher als die der R/F-Werte, ohne allerdings in der Mehrzahl 70 % zu übersteigen. Die durchschnittliche Zunahme von 14,27 % ist ebenfalls nicht signifikant (t = -1,53; df = 20; p = 0,141). Überdies unterscheiden sich die Steigerungsraten der Schüler und Schülerinnen stark voneinander.

Analog zu den zwei vorhergehenden Abbildungen zeigt Abb. 8 die Entwicklung des R/F-Werts und Abb. 9 die Entwicklung des WE-Werts der Schüler*innen der Gruppe 2, während sie am theoretischen Unterricht teilnahmen, dargestellt in prozentualen Anteilen.

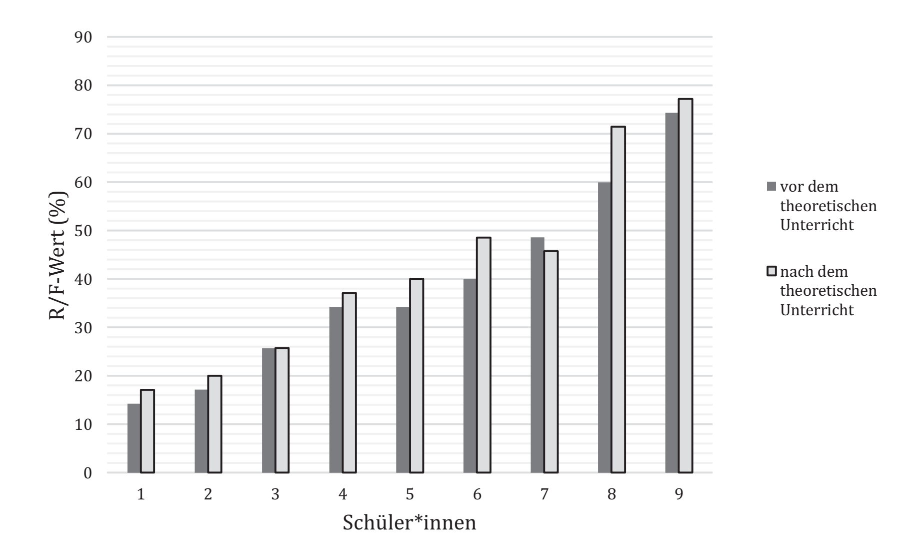


Abb. 8: Entwicklung des R/F-Werts im theoretischen Unterricht (C-Test 2.1 und 2.2).

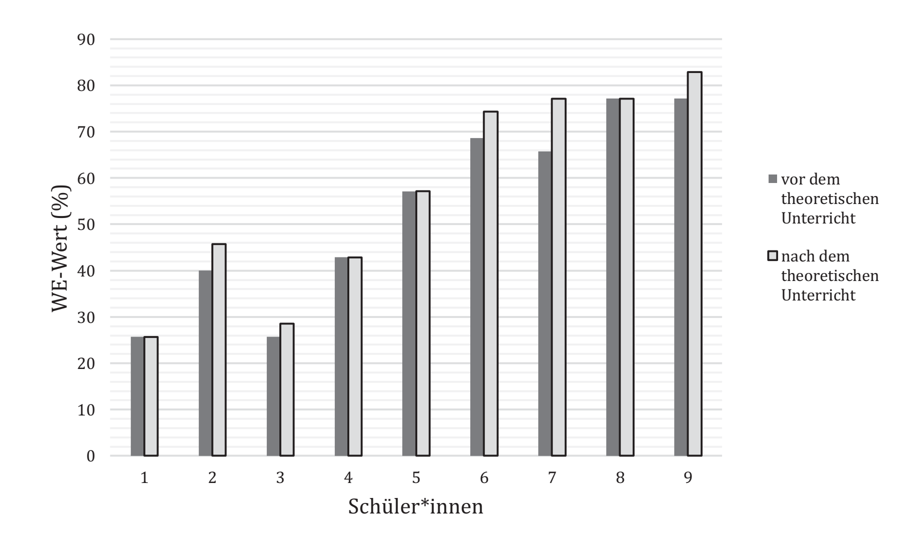


Abb. 9: Entwicklung des WE-Werts im theoretischen Unterricht (C-Test 2.1 und 2.2).

Vor dem theoretischen Unterricht lag der Mittelwert des R/F-Werts der Schüler*innen bei 38,73 % und nach der Unterrichtseinheit bei 42,54 %. Die durchschnittliche Steigerung von 3,81 % erwies sich im t-Test als nicht signifikant (t = -0,35; df = 16; p = 0,702). Die R/F-Werte liegen etwas höher als bei den Schüler*innen aus Gruppe 1, allerdings übersteigen auch in Gruppe 2 lediglich zwei Schüler*innen die 50 %-Marke (bei der ersten und zweiten Messung). Der WE-Wert der Schüler*innen betrug vor dem theoretischen Unterricht durchschnittlich 53,33 % und am Ende der durchgeführten Unterrichtseinheit lag der Mittelwert bei 56,83 %. Der Zuwachs von im Mittel 3,49 % ist ebenfalls nicht signifikant (t = -0,38; df = 16; p = 0,708). Individuelle Unterschiede sind in dieser Gruppe weniger stark ausgeprägt.

Insgesamt steigen sowohl die R/F-Werte als auch die WE-Werte innerhalb der beiden Gruppen an. Folglich zeigt sich sowohl eine leichte Steigerung der formalsprachlichen und grammatikalischen Richtigkeit als auch des Textverständnisses der Schüler*innen, jedoch mit nicht signifikanten Unterschieden.

Bei einem Vergleich zwischen den beiden Gruppen zeigte ein t-Test, dass die Unterschiede der Entwicklung des R/F-Werts nicht signifikant (t = 1,62; df = 18; p = 0,123) waren, während bei der Entwicklung des WE-Werts signifikante Unterschiede (t = 2,25; df = 18; p = 0,037) festgestellt werden konnten, wenngleich die Schüler*innen hier individuell sehr unterschiedlich zu profitieren scheinen. Folglich verbessert sich die formalsprachliche und orthografische Korrektheit der Schüler*innen beider Gruppen nur leicht, während das Textverständnis der Schüler*innen, die einen handlungs- und produktorientierten Unterricht erhielten, tendenziell stärker ansteigt als von den Schüler*innen, die am theoretischen Unterricht partizipierten. Dies spricht dafür, dass die Schüler*innen bezüglich des allgemeinen Textverständnisses eher von einem handlungs- und produktorientierten Unterricht profitieren als von einem theoretisch ausgerichteten Unterricht. Da im theoretischen Unterricht die Textarbeit stärker fokussiert wurde, ist dieses Ergebnis besonders auffällig. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Steigerungen im theoretisch ausgerichteten Unterricht von einem höheren Niveau aus erfolgten. Im handlungs- und produktorientierten Unterricht dagegen erfassen die Steigerungen jedoch die Mehrzahl der Schüler.

5.2 Ergebnisse der Profilanalysen

Der Durchschnitt der von den Schüler*innen in der mündlichen Unterrichtsinteraktion produzierten Sätze, die in die Profilanalyse einbezogen werden, lag in der ersten Stunde des handlungs- und produktorientierten Unterrichts bei 1,31 und in der letzten Stunde bei 1,48. Die Komplexität der produzierten Sätze nimmt folglich zu, jedoch mit einem nicht signifikanten Unterschied (t = -0,86; df = 18; p = 0,399). In der ersten Stunde des theoretischen Unterrichts ergeben die von den Schüler*innen produzierten Sätze einen Mittelwert von 1,29 und in der letzten Stunde von 1,47. Dieser Zuwachs von 0,18 ist dabei ebenfalls nicht signifikant (t = -0,83; df = 16; p = 0,420). Die grammatische Komplexität der von den Schüler*innen produzierten Sätze nimmt folglich im theoretischen Unterricht etwas mehr zu als im handlungs- und produktorientierten Unterricht, wobei sich dieser Unterschied bei einem t-Test als nicht signifikant (t = -0,11; df = 17; p = 0,911) erweist. Dies könnte damit zusammenhängen, dass im handlungs- und produktorientierten Setting der Fokus weniger auf diskursive Tätigkeiten ausgerichtet war als im stärker textbasierten theoretischen Unterricht. Aus den Ergebnissen lässt sich dennoch schließen, dass es keinen Vorteil bei einer der beiden Unterrichtseinheiten für die Entwicklung der Satzkomplexität der Schüler*innen gibt, die ohnehin bei den Schüler*innen beider Gruppen noch recht gering ist.

5.3 Verhaltensauffälligkeiten: Ergebnisse der LSL

Die folgenden Abbildungen veranschaulichen die Anzahl der Merkmale, die bei der Auswertung der LSL für die jeweiligen Schüler*innen (n = 13) als Verhaltensabweichung bzw. risikobehaftetes Verhalten interpretiert wurden. Dabei bezieht sich Abb. 10 auf den handlungs- und produktorientierten Unterricht und Abb. 11 auf den theoretisch ausgerichteten Unterricht.

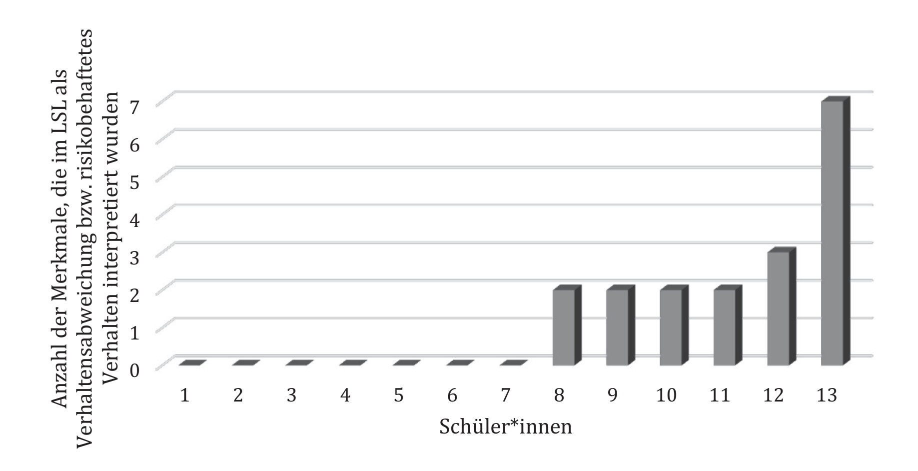


Abb. 10: Abweichendes bzw. risikobehaftetes Verhalten im handlungs- und produktorientierten Unterricht, ermittelt durch den LSL.

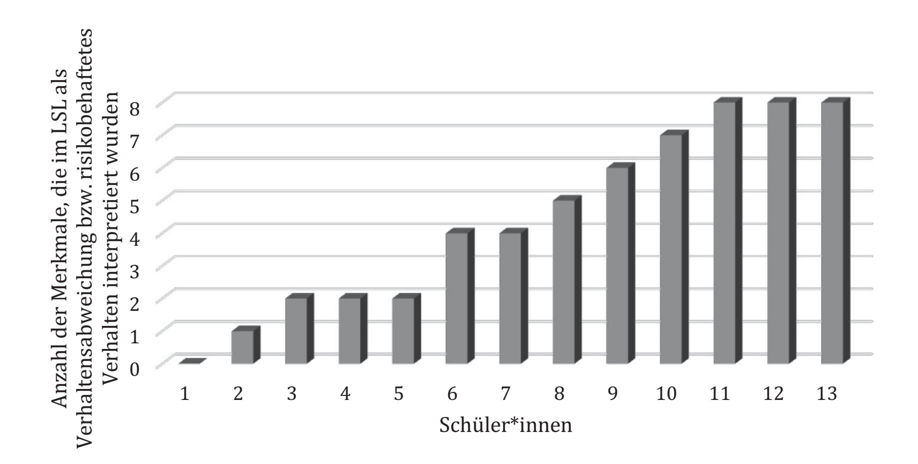


Abb. 11: Abweichendes bzw. risikobehaftetes Verhalten im theoretischen Unterricht, ermittelt durch den LSL.

Während des handlungs- und produktorientierten Unterrichts lag der Anteil an Merkmalen, die als risikobehaftetes bzw. abweichendes Verhalten interpretiert wurden, im Mittel bei 15,36 %, während dieser Anteil im theoretischen Unterricht deutlich darüber im Mittel bei 48,72 % lag. Die Unterschiede zwischen der Häufigkeit an Verhaltensabweichungen erwiesen sich in einem t-Test als signifikant ($t = -3{,}10$; $df = 24$; $p = 0{,}005$, $n = 13$). Daraus lässt sich schließen, dass sich die Handlungs- und Produktorientierung im Unterricht positiv auf das Verhalten der Schüler*innen im Unterricht auswirken können. Da das Sozial- und Lernverhalten der Schüler*innen nicht vor den durchgeführten Unterrichtseinheiten gemessen werden konnte, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Unterschiede im Verhalten auch unabhängig von der Unterrichtsgestaltung bestehen.

6. Zusammenfassung & Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen im Verlauf beider Unterrichtseinheiten gering ansteigen. Bezüglich der Entwicklung der orthografischen und grammatikalischen Korrektheit sowie der Komplexität der von den Schüler*innen produzierten Sätze zeigen sich im handlungs- und produktorientierten Unterricht im Vergleich zum theoretischen Unterricht weder Vor- noch Nachteile. Das Textverständnis der Schüler*innen entwickelt sich hingegen stärker bei den Schüler*innen, die am handlungs- und produktorientierten Unterricht teilnahmen, als bei denjenigen, die am theoretischen Unterricht partizipierten. Daraus lässt sich ableiten, dass eine Handlungs- und Produktorientierung die Ausbildung des Textverständnisses bei Schüler*innen positiv beeinflussen kann. Durch die Gestaltung eines fachsensiblen Sprachunterrichts mit Handlungs- und Produktorientierung und multisensorischen Zugängen besteht folglich die Möglichkeit, den Schüler*innen fachliche sowie handwerklich-technische und damit berufsvorbereitende Kompetenzen von Beginn der Sprachaneignung im schulischen Kontext zu vermitteln. Die Gestaltung eines handlungs- und produktorientierten Technikunterrichts mit multisensorischen Zugängen kann den Sprachlerner*innen demnach die Partizipation an einem Fachunterricht bereits vor dem Übergang in den Regelunterricht ermöglichen, ohne dabei die Förderung sprachlicher Kompetenzen zu vernachlässigen. Da durch einen handlungs- und

produktorientierten Unterricht zudem Verhaltensauffälligkeiten der Schüler*innen im Unterricht möglicherweise reduziert werden können, könnte sich dieser ferner eignen, das Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen im schulischen Kontext positiv zu beeinflussen. Demnach kann angenommen werden, dass der Übergang der Schüler*innen vom Sprachunterricht in den Regelunterricht durch eine derartige Unterrichtsgestaltung erleichtert und der Zugang zu weiteren Bildungschancen und dem Arbeitsmarkt verbessert werden kann.

Trotz der nachgewiesenen positiven Effekte des handlungs- und produktorientierten Unterrichts im Vergleich zum theoretischen Unterricht kann die vorliegende Interventionsstudie nur einen kleinen Einblick in potenzielle Auswirkungen einer Handlungs- und Produktorientierung im Unterricht auf die Sprachkompetenzen und das Verhalten der Schüler*innen geben. Da die durchgeführten Unterrichtseinheiten nur einen kleinen Zeitraum repräsentieren, in dem sich die Lerner*innen die Zielsprache aneignen, lassen sich die Veränderungen nur bedingt auf die Unterrichtseinheiten zurückführen. In umfassenderen Arbeiten und insbesondere Langzeitstudien sollte weiterführend erhoben werden, inwieweit ein handlungs- und produktorientierter Unterricht die Entwicklung fachlicher und (fach-)sprachlicher Kompetenzen der Schüler*innen, ihr Lern- und Sozialverhalten sowie ihre Motivation beeinflusst. Wünschenswert wäre, wenn neben dem Technikunterricht weitere Unterrichtsfächer als kontextueller Rahmen einbezogen werden, damit überprüft werden kann, inwieweit die vorliegenden Ergebnisse übertragbar und generalisierbar sind.

7. Literaturverzeichnis

Arras, Ulrike/Eckes, Thomas/Grotjahn, Rüdiger, 2002: „C-Tests im Rahmen des ‚Test Deutsch als Fremdsprache‘ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse“. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen,* Band 4. AKS: Bochum, 175–209.

Baur, Rupprecht S./Spettmann, Melanie, 2007: „Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ“. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Fillibach: Freiburg, 95–110.

Baur, Rupprecht S./Spettmann, Melanie, 2008: „Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test“. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Schneider-Hohengehren: Baltmannsweiler, 430–441.

Baur, Rupprecht S./Goggin, Melanie/Wrede-Jackes, Jennifer, 2013: *Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ*, https://www.uni- due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf (letzter Zugriff 29.04.2020).

Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J., 2013: „Sprache im Fach: Einleitung“. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Johannes V. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann: Münster/New York, 7–14.

Brücker, Herbert/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Kalusche, Barbara/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen, 2016: *IAB-Forschungsbericht – Geflüchtete Menschen in Deutschland – eine qualitative Befragung*, 09/2016, http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb0916.pdf (letzter Zugriff 03.04.2020).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020: *Migrationsbericht 2018*, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2018.pdf;jsessionid=3B2E4F904B67502ABBB0BF8E5DBAD50A.internet531?__blob=publicationFile&v=15 (letzter Zugriff 07.10.2020).

Campbell, Marietta/Dutz, Katharina/Landherr, Jan/Olthoff, Sarah, 2019: „Handlungsorientierter Technikunterricht als Zugang zum Spracherwerb“. In: Butler, Martin/Goschler, Juliana (Hrsg.): *Sprachsensibilität in Bildungsprozessen*. Springer: Wiesbaden, 139–160.

Clahsen, Harald, 1985: „Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency“. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (eds.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters: Clevedon, 283–331.

Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia, 2016: „Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung“. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Springer: Wiesbaden, 3–32.

Gibson, James, 1973: *Die Sinne und der Prozess der Wahrnehmung*. Hans Huber Verlag: Bern.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke, 2011: „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung". In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer: Wiesbaden, 107–127.

Grießhaber, Wilhelm, 2013: *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (letzter Zugriff 29.04.2020).

Hegener, Maximilian/Weiner, Thomas, 2017: *Anybook Reader*, https://anybookreader.de/ (letzter Zugriff 29.04.2020).

Kniffka, Gabriele, 2012: „Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln". In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Schneider-Hohengehren: Baltmannsweiler, 208–225.

Koopmann, Britta/Priebe, Birte/Rucys, Dagmar, 2015: *Logico Piccolo. Sprachbildung* 1. Finkenverlag: Oberursel.

Niedersächsisches Kultusministerium, 2012: *Kerncurriculum für die Oberschule. Technik*, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_12o_technik_ii.pdf (letzter Zugriff 20.10.2020).

Niedersächsisches Kultusministerium, 2014: *Erlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule (IGS)"*, https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/gesamtschule/gesamtschule-6424.html (letzter Zugriff 01.06.2020).

Ohm, Udo, 2014: „Ohne sprachliche Qualifizierung keine berufliche Qualifizierung – zum konstitutiven Verhältnis zwischen Aneignung von Fachwissen bzw. beruflicher Handlungskompetenz und Sprachentwicklung". *Deutsch als Zweitsprache* 1, 7–19.

Petermann, Ulrike/Petermann, Franz, 2013: *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Hogrefe: Göttingen.

Pienemann, Manfred, 1986: „Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypothesis". *Australian Working Papers in Language Development* 1(3), 52–79.

Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike, 2013: *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Waxmann: Münster/New York.

Schmölzer-Eibinger, Sabine, 2013: „Sprache als Medium des Lernens im Fach". In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Johannes V. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann: Münster/New York, 25–40.

Themenschwerpunkt (III)
Bildungssprachliche Kompetenzen

Magdalena Michalak / Evelina Winter

Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ? Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST

Refugees, Migrants or Young People with German as a Second Language? Preliminary Findings from the ForEST Project

Abstract: Using data from the ForEst (Formative evaluation of SPRINT (= SPRachförderung INTensiv [intensive language support])) (cf. Michalak/Grimm/Lotter 2018), the authors discuss the wide range of individual learning conditions of lower secondary level students who have recently immigrated, their development over the course of three school years and its significance for shaping language work and for the design of a research project. The focus is particularly on the previous language-related and digital experience of students enrolling in lower secondary level school in Germany from other school systems. Based on persuasive texts written by students (n = 958) from the ForEST corpus, the authors start by analyzing how this heterogeneous target group uses its linguistic potential in German during the early phase of second language acquisition and how this potential is unleashed. The assessments show that a mixed methods approach (cf. Kuckartz 2014) enables resource-oriented access to recording (even minimal) progress of the target group in a nuanced manner and to explaining it to benefit the design of targeted language support. The authors conclude by outlining the consequences for teaching German as a Second Language and for empirical research with students who have recently immigrated, based on the results.

Keywords: heterogeneous learning prerequisites, writing skills, newly enrolled lower secondary level students, language education, language development phases

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert am Beispiel der Daten aus der Studie *ForEST* (Formative Evaluation von SPRINT (= SPRachförderung INTensiv)) (cf. Michalak/Grimm/Lotter 2018) die Vielfalt individueller Lernvoraussetzungen von neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, ihre Entwicklung über drei Schuljahre hinweg und deren Bedeutung sowohl für die Ausgestaltung der Spracharbeit als auch für das Design eines Forschungsprojektes. Im Mittelpunkt stehen insbesondere die sprachlichen und digitalen Vorerfahrungen von Seiteneinsteigerinnen

und Seiteneinsteigern. Anhand von argumentativen Schülertexten (*n*=958) aus dem ForEST-Korpus wird zudem analysiert, wie diese heterogene Zielgruppe in den Anfängen des Zweitsprachenerwerbs ihre sprachlichen Potenziale im Deutschen nutzt und innerhalb eines Schuljahres entfaltet. Aus den Auswertungen geht hervor, dass ein Mixed-Methods-Ansatz (cf. Kuckartz 2014) einen ressourcenorientierten Zugang ermöglicht, um (auch minimale) Fortschritte der Zielgruppe ausdifferenziert zu erfassen und gewinnbringend für die Konzipierung gezielter sprachlicher Förderung zu erklären. Abschließend werden die aus den Ergebnissen resultierenden Konsequenzen für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und für die empirische Forschung mit neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern vorgestellt.

Schlüsselwörter: Heterogene Lernvoraussetzungen, Schreibkompetenz, SeiteneinsteigerInnen, sprachliche Bildung, sprachliche Entwicklungsverläufe

1. Einleitung

Neuzugewanderte Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung werden in Bayern meist in Deutschklassen[1] unterrichtet. Hier bekommen sie – gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern anderer Migrantengruppen – in erster Linie sprachliche Förderung, um möglichst zeitnah am Regelunterricht teilhaben zu können. Der speziell für diese Zielgruppen angebotene Unterricht – so die Rückmeldungen aus der Praxis – ist stark durch deren Heterogenität geprägt, denn die Lernenden unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Herkunft, ihres Sprachstandes, ihrer Deutschlernzeit, ihrer Motivation, die deutsche Sprache zu erwerben, sondern auch bezüglich ihrer mehrsprachigen und plurikulturellen Zugänge und der (nicht nur) schulischen Erfahrungen. Zudem stehen neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler unter enormem Zeitdruck, möglichst schnell bildungssprachliche Kompetenzen im Deutschen auf- und auszubauen. Die Fortschritte in diesem Bereich können die Entscheidung über ihre weitere schulische Laufbahn und den Übergang auf eine für sie passende weiterführende Schule maßgeblich beeinflussen. Da sich ihre sprachlichen Kompetenzen stetig, aber in kleinen Schritten entfalten, ist deren Erweiterung mithilfe gängiger Kriterienraster bzw. Kompetenzmodelle kaum nachweisbar. Aus

1 Bis Schuljahr 2017/18 waren es sog. Übergangsklassen.

diesem Grund liegt die Vermutung nahe, dass die sprachliche Entwicklung der Lerngruppe im Unterricht bislang nicht vollumfänglich wahrgenommen und auch nicht in der ganzen Breite empirisch erfasst werden konnte.

Der vorliegende Beitrag soll drei Aspekte der geschilderten Thematik beleuchten und diese durch Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST (Formative Evaluation von SPRINT), in dem die Fördermaßnahme SPRINT (SPRachförderung INTensiv) für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an 17 bayerischen Realschulen evaluiert wurde (cf. Michalak/Grimm/Lotter 2018), empirisch stützen: Erstens werden die Zusammensetzung der geförderten Gruppe, die Heterogenität ihrer Lernvoraussetzungen sowie die Entwicklung des Spektrums dieser Lerngruppe über drei Schuljahre hinweg dargelegt. Damit wird der Fokus auf angemessene Zielgruppenorientierung (Geflüchtete, Migrantinnen und Migranten oder Neuzugewanderte) sowie auf Prädiktoren (angegebene Erstsprache, Herkunftsland etc.) gelegt, durch welche die Gruppe der Geflüchteten[2] definiert werden kann. Zweitens werden die digitalen Vorerfahrungen der Neuzugewanderten näher betrachtet. Inwiefern das Design der ForEST-Studie an diese angepasst werden musste, wird anhand der gewählten Erhebungsinstrumente sowie der Auswertungskriterien präsentiert. Drittens stellen wir zur Diskussion, wie die (auch minimale) Entwicklung in der deutschen Sprache erfasst und damit die Eignung der Sprachstandsmessung für diese spezielle Gruppe optimiert werden kann. Dies wird am Beispiel der argumentativen Kompetenzen im Schriftlichen aufgezeigt, die im Projekt ForEST anhand von Schülertexten (n=958) mithilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes ausgewertet werden. Es zeigt sich, dass bestimmte Merkmale, die bisher in der Sprachdidaktik für monolinguale Schülerinnen und Schüler gelten, in diesem Kontext nicht mehr standhalten. Insbesondere die Textlänge als Prädiktor der Textqualität ist hier zu diskutieren. Die kritische Betrachtung der Daten, der Auswertungsmethoden und der Zwischenergebnisse ermöglicht es, Schlussfolgerungen für die empirische Forschung mit neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler abzuleiten als auch Implikationen für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache zu formulieren.

2 Da die hier vorgestellten Ergebnisse im Kontext der GAL-Treffen „Spracharbeit mit Geflüchteten“ diskutiert wurden, stehen an dieser Stelle Jugendliche mit Fluchterfahrung stärker im Mittelpunkt der Betrachtung.

2. Kontext der Studie: Schulisches Förderangebot für Neuzugewanderte

Während nach den ersten PISA-Studien Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund der 2. und 3. Generation in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt sind, stehen seit der Fluchtzuwanderung 2015 neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Fachdiskurses zum Thema Lernen in einer Zweitsprache. Auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen reagier(t)en auch die Bildungspolitik und die schulische Praxis: Insbesondere für Geflüchtete wurden verschiedene Beschulungsmodelle eingeführt, um die Zielgruppe in den Regelunterricht zu integrieren (zum internationalen Überblick cf. Le Pichon-Vorstman 2020; zur Übersicht der Modelle in Deutschland cf. Massumi/von Dewitz 2015, Fuchs/Birnbaum/Ahrenholz 2017). Kommen geflüchtete schulpflichtige Kinder und Jugendliche zusammen mit anderen Neuankömmlingen in separate Klassen – wie dies beispielsweise in Bayern in der Regel erfolgt, verbleiben sie hier maximal zwei Jahre, um anschließend in den Regelunterricht der passenden Jahrgangsstufe aufgenommen zu werden. Der Unterricht in diesen sogenannten Deutschklassen[3] konzentriert sich auf die Sprachvermittlung (cf. KM Bayern 2021). Der informelle Kontakt zu Gleichaltrigen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, findet in dieser Sprachlerneingangsphase – sofern dieser besteht – meist außerhalb der Lernumgebung statt (cf. Montanari 2017: 18). Werden Neuzugewanderte in den Regelunterricht aufgenommen, erhalten sie – wie der ganze Klassenverband – durch die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten überwiegend einen komplexen sprachlichen Input. Dabei ist die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung des Übergangs in die Regelklasse unterschiedlich (cf. Karakayalı et al. 2017: 24). Um neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler in diesen Transitionsprozessen effektiv zu unterstützen, sind Förderkonzepte entstanden, durch welche die Lernenden gezielt an die Bildungssprache herangeführt werden. Zu solchen Programmen gehört u.a. SPRINT, das darauf abzielt, das Potenzial der besonders leistungsstarken Lernenden der 6./ 7. Jahrgangsstufe mit noch unzureichenden Deutschkenntnissen besser zu entfalten und ihnen einen

3 Die separaten Klassen, in denen ein intensiver DaZ-Unterricht angeboten wird, werden in einzelnen Ländern und Bundesländern unterschiedlich bezeichnet. So werden sie beispielsweise in Berlin Willkommensklassen und in Bayern Deutschklassen (an Grund- und Mittelschulen) genannt.

Realschulabschluss zu ermöglichen (cf. BRN 2020). Um das vom Bayerischen Staatministerium für Unterricht und Kultus initiierte und an 17 bayerischen Realschulen durchgeführte Fördermodell SPRINT weiterzuentwickeln, wurde es bereits 2015 pilotiert und anschließend drei Jahre lang – von 2016 bis 2019 – formativ evaluiert. Dafür wurden im Rahmen des Forschungsprojektes ForEST zum einen die Sprachlernbiografien und die sprachlichen Entwicklungsverläufe der Schülerinnen und Schüler analysiert, zum anderen die Gelingensbedingungen für das Förderprogramm aus der Sicht der Lehrenden und Lernenden untersucht. Auf diese Weise wurden Stärken und Schwächen im Verlauf der Fördermaßnahme identifiziert (cf. Michalak/Lotter/Grimm 2020). Hierbei kamen verschiedene Evaluationsinstrumente teilweise zu drei Erhebungszeitpunkten (Schuljahresanfang t1, -mitte t2 und -ende t3) zum Einsatz (zum Evaluationskonzept cf. Michalak/Grimm/Lotter 2018). Für den vorliegenden Beitrag werden sprachbiografische Daten aus dem Korpus ausgewertet, die mithilfe halbstandardisierter Fragebögen erfasst wurden, um die Vielfalt der Lerngruppe aufzuzeigen (Kap. 3). Am Beispiel zweier verschiedener Schreibproben, die jeweils zu Schuljahresanfang (t1) und -ende (t3) erhoben wurden, veranschaulichen wir, auf welche Vorerfahrungen von Neuzugewanderten im Umgang mit digitalen Medien die methodische Vorgehensweise in unserer Studie abgestimmt werden musste (Kap. 4). Schließlich wird verdeutlicht, inwiefern ein ressourcenorientierter Zugang zur Auswertung der Schülertexte eine Analyse der Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen im Schriftlichen in der Anfangsphase des Zweitsprachenerwerbs erlaubt (Kap. 5). Hierbei werden Ergebnisse der C-Tests hinzugezogen, mit dem allgemeinsprachliche Kompetenzen der Zielgruppe im Deutschen erhoben wurden.

3. Fokus auf die Zielgruppe: Zusammensetzung der Lernenden

Obwohl schulische Förderangebote infolge der Fluchtbewegungen von 2015 insbesondere für Geflüchtete als eine spezifische Zielgruppe implementiert wurden, wird derartige Förderung nicht ausschließlich von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund in Anspruch genommen. So nehmen an den Maßnahmen nicht nur Personen teil, die ihre Heimat verlassen haben, um in Deutschland Schutz zu suchen (cf. Ziese/Gritschke 2016: 25–26), sondern alle neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen – ebenso diejenigen,

deren Eltern (auch aus EU-Ländern) u.a. zwecks einer Erwerbstätigkeit oder wegen einer Verbesserung ihrer Lebensumstände hierher umziehen. Daher wird häufig die Lerngruppe unter der Bezeichnung „Neuzugewanderte" (mit dem Fokus auf den Zeitpunkt der Einwanderung) bzw. „Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger" (mit dem Fokus auf den Quereinstieg in das deutsche Bildungssystem und unter der Voraussetzung, dass die Betroffenen im Heimatland beschult waren) bzw. „Lernende mit Deutsch als Zweitsprache" (mit dem Fokus auf die Zielsprache) subsumiert. Die Anzahl der geflüchteten Kinder und Jugendlichen kann jedoch nicht eindeutig eruiert werden, denn die amtlichen Schuldaten enthalten keine Informationen zum Aufenthaltsstatus der Lernenden. Hier wird das Merkmal „Migrationshintergrund" erfasst, das durch die Staatsangehörigkeit, das Geburtsland und/ oder die Verkehrssprache in der Familie operationalisiert wird (cf. ISB 2015: 5). Zudem ist zu beachten, dass sich die Zusammensetzung der Lerngruppen in den Förderprogrammen von Jahr zu Jahr abhängig von politischer Lage und aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen verändert.

Informationen zum Aufenthaltstitel dürfen zu Forschungszwecken aufgrund des Datenschutzes nicht erhoben werden. So kann auch hier die Gruppe von Geflüchteten meist ausschließlich durch einige Indikatoren, die indirekt auf die persönlichen Merkmale hindeuten, bestimmt werden (cf. Maehler et al. 2016: 264). Dazu gehören Herkunftsland, Erstsprache und Lernzeit Deutsch. Betrachtet man diese Informationen anhand des ForEST-Datenkorpus, wird die Komplexität der Operationalisierung bei der Bezeichnung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung besonders deutlich. Diese sprachbiografischen Daten basieren auf Angaben der Schülerinnen und Schüler. Bei der Erhebung stellte sich jedoch heraus, dass die Begrifflichkeiten „Herkunftsland" und „Erst- bzw. Muttersprache" für die Lernenden nicht eindeutig waren. Als Herkunftsland führten einige das Land auf, in dem sie sich zuletzt aufgehalten bzw. auf dem Fluchtweg länger gelebt hatten. Erst durch den Vergleich mit den genannten Familiensprachen (Item: Welche Sprache sprichst du zu Hause?) konnten diese Fälle ausfindig gemacht werden. Zudem verunsicherte die Frage nach der Erstsprache insbesondere mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler sowie diejenigen Jugendlichen, die Dialekte sprechen. Daher ist es notwendig, die Begriffe sowie die Bezeichnungen der einzelnen Sprachen individuell mit den Lernenden zu klären.

Orientiert man sich an den Erstsprachen (oder auch Herkunftsländern) der Neuzugewanderten, zeigt sich, dass es sich um eine sprachlich sehr

heterogene Gruppe handelt. In den drei evaluierten Projektjahren waren insgesamt 49 verschiedene Erstsprachen vertreten; die Lernenden (*N = 619*) gaben 55 Herkunftsländer an. Die Zusammensetzung der Lerngruppen blieb an keinem der 17 Standorte, an denen die Fördermaßnahme angeboten wird, während der Projektlaufzeit konstant; sie hängt vom Fördermaßnahmenkonzept ab und variiert jedes Jahr stark durch gesellschaftlichen Wandel. So fand 2015 zwar der große Zuwanderungsstrom mit über 890.000 Geflüchteten nach Deutschland statt, jedoch wurden geflüchtete Kinder und Jugendliche zu dem Zeitpunkt noch nicht beschult. Das Konzept der in ForEST evaluierten Fördermaßnahme sieht zudem vor, dass die Schülerinnen und Schüler vor dem Übergang in die Realschule bereits eine Deutsch- bzw. Übergangsklasse an einer Mittelschule besucht hatten (cf. BRN 2020)[4]. Daher wurden Lernende mit Fluchthintergrund mit zeitlicher Verzögerung in die Fördermaßnahme aufgenommen. So verwundert es nicht, dass im Pilotjahr 2015/16 überwiegend Jugendliche aus europäischen Ländern an dem evaluierten Förderprogramm teilnahmen (cf. Abb. 1). In dem nachfolgenden Jahr ist eine deutliche Verlagerung sichtbar: Im Schuljahr 2016/17 zählten Arabisch und Persisch zu den größten vertretenen Sprachgruppen. Aufgrund der damaligen politischen Lage ist anzunehmen, dass es sich hier um Jugendliche mit Fluchthintergrund handelt. In den zwei weiteren Schuljahren ist erneut eine Verschiebung zu erkennen: Im Schuljahr 2017/18 überwogen zwar Jugendliche aus Syrien, Afghanistan, dem Irak und Iran als Herkunftsland und mit Arabisch, Persisch oder Kurdisch als Erstsprache immer noch; die Balkansprachen (Albanisch, Bulgarisch, Serbisch, Kroatisch, Rumänisch) waren aber ebenfalls stark vertreten und lösten im Schuljahr 2018/19 Arabisch und Persisch als zahlenmäßig führende Gruppe ab. Diese Entwicklung lässt vermuten, dass die Zusammensetzung der Lerngruppe erneut eine Tendenz hin zu Kindern von Arbeitsmigrantinnen und -migranten aufweist.

---

4 Die Mittelschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 9 oder 5 bis 10. Der Unterricht ist stark auf berufsbezogene Inhalte ausgerichtet. Die Realschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Ihr Bildungsangebot richtet sich an junge Menschen, die an theoretischen Fragen interessiert sind und zugleich praktische Fähigkeiten und Neigungen haben. Sie vermittelt eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung. (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, https://www.km.bayern.de/eltern/schularten.html, letzter Zugriff 27.04.2022)

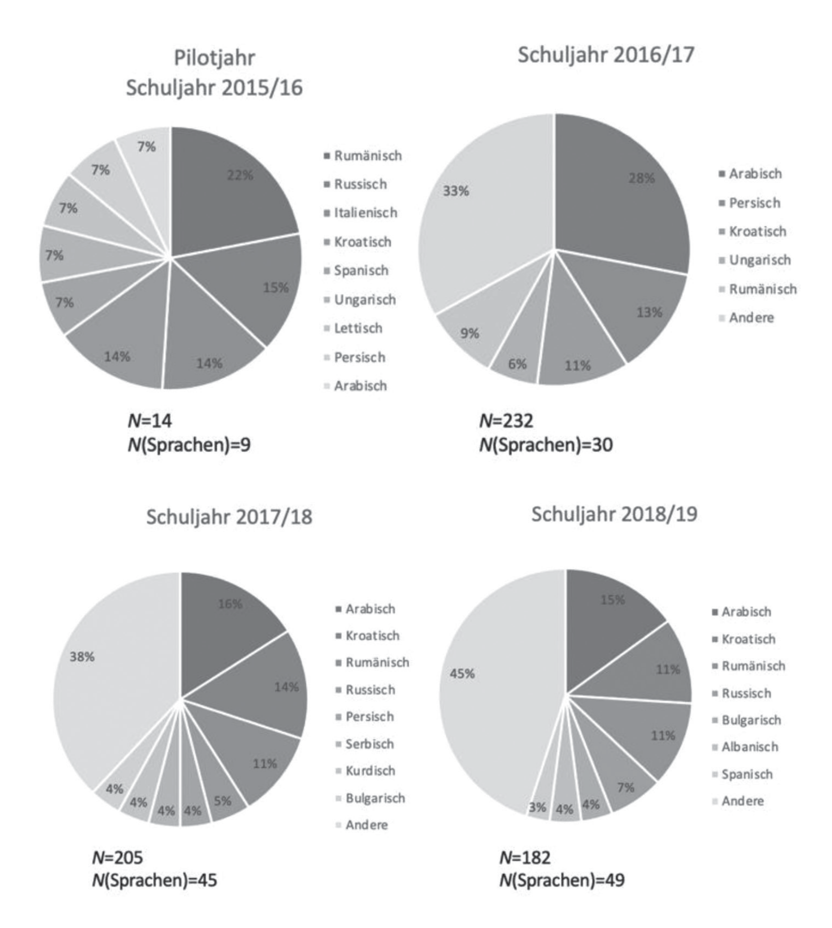


Abb. 1: Erstsprachen der an der Fördermaßnahme beteiligten Schülerinnen und Schüler, gruppiert nach den Schuljahren

Diese Entwicklungen bestätigt die Analyse der Lernzeit der deutschen Sprache. Die Frage nach der Deutschlernzeit sollte Aufschluss über die Aufenthaltsdauer in Deutschland geben, konnte dennoch von vielen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiern nicht eindeutig beantwortet werden. Vor allem geflüchtete Jugendliche hatten größtenteils bereits einen langen Weg hinter sich, sodass sie nicht genau präzisieren konnten, wie viele Monate sie sich bereits in Deutschland aufhielten bzw. sich die deutsche Sprache – durch gesteuerten oder ungesteuerten Input – aneigneten. Die meisten Schülerinnen und Schüler gaben 12 Monate Deutschlernzeit an

(cf. Abb. 2). Daraus lässt sich auch schließen, dass sie in diesem Zeitraum wahrscheinlich eine Deutschklasse an einer Mittelschule besucht hatten. Die Anzahl der Jugendlichen, die länger als 18 Monate Deutsch lernten, nahm in den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 zu. Dies setzt jedoch nicht voraus, dass die Sprachaneignung ausschließlich in einem deutschsprachigen Land stattfand. Viele Neuzugewanderte gaben nämlich an, Deutsch als Fremdsprache im Heimatland in der Schule gelernt zu haben. Dabei handelt es sich um Jugendliche aus den Balkanländern oder anderen EU-Staaten.

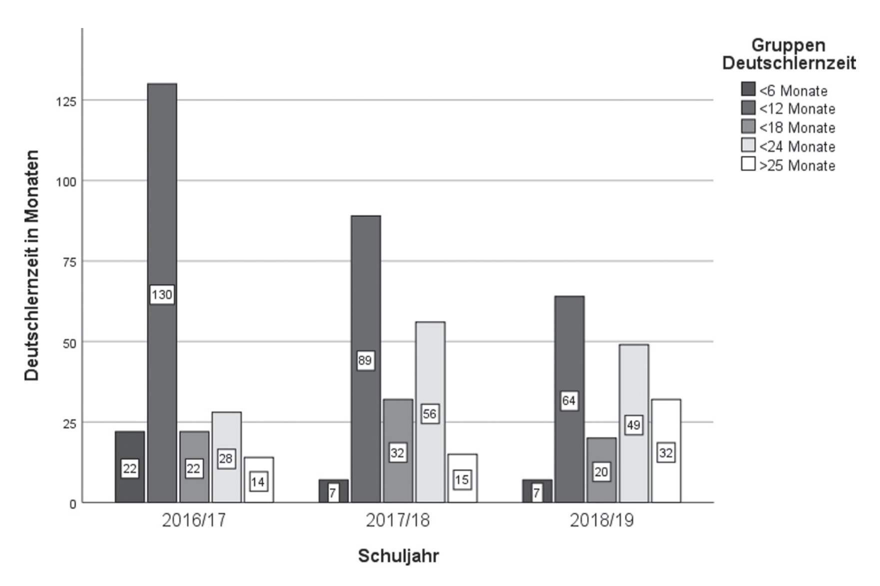


Abb. 2: Deutschlernzeit in Monaten, gruppiert nach den evaluierten Schuljahren

Für die Interpretation der Studienergebnisse bzw. für die Weiterentwicklung einer Fördermaßnahme sollte ein sorgfältiger Blick auf die Zielgruppe und ihre Heterogenität gerichtet werden. Zwar wird deutlich, dass Fragen nach dem Herkunftsland, nach der Erstsprache oder Deutschlernzeit nur bedingt als Äquivalent zum Status von Geflüchteten verwendet werden können. Die Erfassung der vielfältigen Voraussetzungen der Gesamtgruppe hilft jedoch, eine genauere organisatorische und didaktische Anpassung des Förderprogramms an die Teilnehmenden, d.h. neuzugewanderte Jugendliche, Lernende mit DaZ bzw. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger vorzunehmen sowie vergleichbare Zugänge je nach Vorerfahrungen auszuarbeiten.

Im Folgenden sollen daher die Voraussetzungen durch die vorliegenden Daten rekonstruiert werden, um den Zusammenhang zwischen diesen und der Kompetenzentwicklung der Gesamtgruppe zu analysieren.

4. Fokus auf das Studiendesign: Vorerfahrungen der Zielgruppe

Als wesentliche Prämisse für den Anschluss an den Regelunterricht gilt die Aneignung der bildungssprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch. Dazu gehören die Ausbildung einer fächerübergreifenden Diskursfähigkeit und insbesondere der Aufbau der Textkompetenz. Soll die sprachliche Entwicklung von neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich untersucht werden, stellt sich die Frage nach der Auswahl passender Aufgabenstellungen, welche die Elizitierung geeigneter, schulspezifischer Textformen ermöglichen und zugleich von den Lernenden bereits in den Anfängen des Zweitsprachenerwerbs im Hinblick auf die inhaltlichen und bildungssprachlichen Anforderungen bewältigt werden können. Dies stellt insbesondere eine Herausforderung dar, da in Sprachkursen überwiegend sprachliche Kompetenzen vermittelt werden und fachliche Inhalte möglicherweise in den Hintergrund rücken. Des Weiteren sollen die Aufgabenformate für die Untersuchung Bezug zu den Textformen aufweisen, die im Regelunterricht in verschiedenen Fächern vorkommen (cf. Haberzettl/Cantone 2008: 96).

Du willst diesen Text per Mail versenden. Wie gehst du vor? Beschreibe jeden einzelnen Schritt.
Ich weiss nicht wie ich mit den Computer eine E-Mail verschicken kann. Weil ich wegen meine Stundenpläne won letzten 2 jahren kein IT hatte. (a1_EP)
Ich weiß nicht wie mann diesen text per mail versendet, weil ich habe kein Computer zu hause. (a1_HA)

Abb. 3: Aufgabenstellung aus dem Pilotjahr 2015 und exemplarische Schülerantworten

Bei der Konzipierung der Aufgaben im Projekt ForEST war die Überlegung leitend, dass die Aufgabenstellungen im Kontinuum zwischen konzeptionell mündlich und schriftlich unterschiedliche Anforderungen aufweisen sollten (cf. Michalak/Grimm/Lotter 2018: 132). Die produktiven bildungssprachlichen Kompetenzen wurden im Schriftlichen zum einen mit

einem argumentativen Leserbrief an eine Schülerzeitung erhoben, in dem die Jugendlichen zu der Frage, ob Internet-Communities erst ab 18 Jahren freigegeben werden sollen, Stellung nahmen (in Anlehnung an Schneider/Tetling 2012: 237–238). Zum anderen sollten die Schülerinnen und Schüler den Vorgang beschreiben, wie sie diesen Brief digital versenden. In der ursprünglich geplanten Version dieser Aufgabe handelte es sich um das Verschicken des verfassten Lesebriefes als eine E-Mail an die Schülerzeitung. Bei der Pilotierung der Evaluationsinstrumente stellte sich jedoch heraus, dass viele neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler keine Erfahrungen im Umgang mit Computern besaßen (cf. Abb. 3).

Du willst eine Nachricht an deine Lehrerin über WhatsApp versenden. Wie gehst du vor? Beschreibe jeden einzelnen Schritt.
Ich öffne zuerst mein Handy, dann Klicke ich auf Whatsapp. Ich drucke auf mein Freund Nummer mit dem ich mit ihm sprechen möchte. Ich Klicke auf „Text schreiben" ich schreibe für mein Freund paar sachen die Ich für ihm sagen möcht. Dann Klicke ich auf das grüne pfeil. Es wird dann gesendet. Oder auch wenn ich kein pock auf schreiben habe kann ich auch ein Audeo für ihn sende neben dem „Text schreiben" ist eine stimme oder auch wie in Radeo gezeichnet, du Klickst und redest in den gleichezeit wenn du dein finger raus lesst dann wir der Audeo gesendet. Du Kannst auch mit ihm Telefonieren. Ganz oben gibt es diese zeichen (SYMBOL) also ein Telefon zeichen du Klickst darauf dann Kannst du mit ihm Telefonieren. Oder auch ein Sprachvideo, neben dem Telefon ist es. Im Whatsapp steht auch, dass dein Freund Online oder offline ist, oder er schreibt dir oder schickt dir ein Audeo. (t1-51248)
1.Du musst auf whatsapp gehen. 2.Du suchst deinen Kontakt den du eine Nachricht schreibst. 3.Du schreibst ihn eine Nachricht. 4. Du drückst auf dem Grünen Pfeil. 5.Es wird dann gesendet 6.Du wartest bis jemand dir zurück geschrieben hat. 7.Dan schreibst du ihn zurück. 8.Und das wars. (t1–70587)
Als erstes nehme ich mein Hendy in die Hand. Dann Schalte ich es an. Ich sprehre mein Hendy aus. Ich gehe in watsapp. Ich klicke auf das Kontakt fon Lehrerin. Ich klicke auf die Tastatur. Ich fange an zu schreiben. Ich begruße die Lehrerin. Ich sage, was ich sagen will (sehr höflich). Ich schike es. Ich lese das Antwort. Ich antworte. Auf die Ende gehe ich raus von cotakt. Auf die Ende gehe ich raus von whatsapp. Ich schalte das Hendy aus. (t3- 30515)

Abb. 4: Überarbeitete Aufgabenstellung für die Schuljahre 2016–2019 und exemplarische Schülertexte (Vorgangsbeschreibungen)

Bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung wiesen die Jugendlichen darauf hin, dass sie den Computer nicht bedienen können und dies auch in der Schule noch nicht gelernt hätten; in Gesprächen mit dem Evaluationsteam bestätigten sie aber die Internetnutzung über Handys. Dies führte zur notwendigen Anpassung der Evaluationsinstrumente in der Studie: In der Hauptuntersuchung wurden die Lernenden dazu aufgefordert, eine verfasste Nachricht über WhatsApp zu verschicken, welche die Lernenden zwar unterschiedlich ausführlich und präzise, aber problemlos bewältigen konnten (cf. Abb. 4). Zugleich zeigte sich, in welchen fachlichen Bereichen (IT) die Kompetenzen der Neuzugewanderten ausbaufähig sind.

Digitale Erfahrungen der Neuzugewanderten beeinflussen ebenfalls die sprachliche und inhaltliche Ausgestaltung der argumentativen Leserbriefe. Die Konvention verlangt, dass Leserbriefe auf der makrostrukturellen Ebene einen Briefcharakter aufweisen und die für einen Brief zu erwartenden, sortentypischen Merkmale wie Anrede- und Verabschiedungsformel enthalten (cf. Fandrych/Thurmair 2011: 120). Dies kommt in knapp 30 % aller Schülertexte zu t1 und t3 vor, variiert jedoch zu beiden Erhebungszeitpunkten: Zu Schuljahresende nutzen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger häufiger einleitende und abschließende Sätze und ziehen ein Fazit aus ihren Argumenten (t3 = 204) als zu Schuljahresanfang (t1 = 147). Dies führte dazu, dass für die Auswertung der Texte nicht ausschließlich das Vorhandensein von Anrede- und Verabschiedungsformel, sondern auch eine Hinführung und Abrundung des Textes mit einem einleitenden und abschließenden Satz, womit eine Rezipientenorientierung zum Ausdruck kommt, berücksichtigt wurde.

Zudem enthalten einige Texte (t1 = 314, t3 = 254) ausschließlich eine Ausformulierung der evaluativen Einstellung der Autorinnen und Autoren (*Instagram, Facebook, Whatsapp… sind gut/schlecht*) und deren Begründung, ohne in das Thema einzuleiten und/ oder abschließend den eigenen Standpunkt zu pointieren (cf. Abb. 5). So nehmen die Schülertexte den Charakter einer aus dem Internet vertrauten, kurzen Rezension an, in der die Leserinnen und Leser über die Bewertung des Sachverhalts informiert werden (cf. Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 107). Gerade zu Schuljahresanfang überwiegen derartige kurze Texte, die typisch für digitale Medien sind.

Mein Meinung ist ja, wir dürfen Whatspp, Facebook… benutzten, weil wenn wir kein Whatsapp oder Facebook haben dann können wir nicht mit unsere Familien schreiben oder sprechen also die die in meinen land sind (z.B. Syrien). Facebook brauchen wis wir es um wissen was bei der anderen passiert ist, oder wenn ist etwas in meinem land passiert ist (z.B. Es gibt kein krieg mehr oder so ewat etwas). (t1-37516)
Ich finde das schecht. Weil isto so also nict z.B. ich sprech mit meim Freund in syrien und Irak und wenn gibt's kein Internetscommunitys ich kann mit niemand schreib oder sprechen. (t1- 69951)

Abb. 5: Exemplarische argumentative Texte von Geflüchteten

Weiterhin zeigt sich inhaltlich, dass insbesondere Jugendliche mit Fluchterfahrungen digitale Medien im Alltag regelmäßig einsetzen und über soziale Medien und Kommunikationsapps über Handys mit den Angehörigen und Freunden im Austausch stehen (cf. Abb. 5). Eigene Lebenserfahrungen mit sozialen Netzwerken nutzen sie für ihre Argumentation in ihren Texten (*(…) ich sprech mit meim Freund in syrien und Irak und wenn gibt's kein Internetscommunitys ich kann mit niemand schreib oder sprechen.*), indem sie diese als typisch für die ganze Gruppe (*Facebook brauchen wis wir es um wissen was bei der anderen passiert ist*) voraussetzen und zum Ausgangspunkt von Verallgemeinerungen machen (Verallgemeinerung mit *wir*). Durch diese persönliche Perspektive besetzen sie das Thema emotional und verweisen auf die Notwendigkeit der Nutzung von sozialen Netzwerken abhängig von den individuellen Lebensumständen, um Kontakte mit den Familienmitgliedern oder Freunden zu pflegen und aktuelle Informationen aus dem Herkunftsland zu erhalten.

5. Fokus auf die Auswertung: Erfassung der Fortschritte

Neuzugewanderte, die sich im Durchschnitt erst seit 12 Monaten die deutsche Sprache aneignen, befinden sich noch in den Anfängen des Zweitsprachenerwerbs. Ihre sprachlichen Kompetenzen entwickeln sich zwar stetig, jedoch sehr individuell und abhängig von den Lebensumständen jeder/s Einzelnen. Die vielfältigen Zugänge werden dadurch potenziert, dass für die Auswahl der besonders leistungsstarken Jugendlichen für die

SPRINT-Fördermaßnahme nicht ihre bislang erreichten Sprachkompetenzen im Deutschen ausschlaggebend sind, sondern dass die Einschätzung ihrer kognitiven, sozialen und Selbstkompetenz sowie des Arbeits- und Lernverhaltens seitens der Lehrkräfte der Deutschklassen in die Entscheidung einfließt (cf. Michalak/Grimm/Lotter 2018: 126–127). Dies führte dazu, dass an dem Förderprogramm auch Lernende teilnahmen, die zu Schuljahresanfang zwar noch über geringe Deutschkenntnisse verfügten und nur kurz in einer Deutschklasse verweilten, bei denen aber die Lehrkräfte u.a. ihre kognitiven Kompetenzen sowie ihr Arbeits- und Lernverhalten als vielversprechend werteten. Daher überraschen die C-Test-Ergebnisse im ForEST-Datenkorpus nicht, die ein großes Spektrum der allgemeinsprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch bei den an der Fördermaßnahme teilnehmenden Neuzugewanderten nachweisen: Beim ersten Erhebungszeitpunkt erreichten die Lernenden von 100 möglichen Punkten zwischen 0 und 91 Punkten (*M* = 44.08, *SD* = 17.7), am Schuljahresende lagen die Werte zwischen 12 und 93 Punkten (*M* = 61.42, *SD* = 15.9). Bereits an der Verschiebung des Mittelwerts wird ein sprachlicher Lernzuwachs sichtbar. Teilt man die Gruppen nach den C-Test-Ergebnissen zu Schuljahresanfang in drei Gruppen (sprachlich schwächere, mittlere und stärkere) ein, so zeigt sich mithilfe der Clusteranalyse ein noch deutlicherer Kompetenzzuwachs, insbesondere für die schwächere Gruppe (cf. Abb. 6).

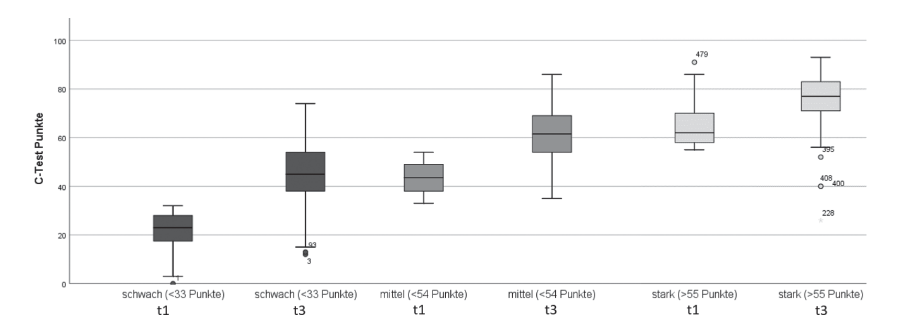


Abb. 6: Ergebnisse der C-Tests, Verteilung nach Gruppen mittels Clusteranalyse

Die Ergebnisse der C-Tests (Abb. 6) dienen einer Orientierung innerhalb der gesamten Lerngruppe. Diese quantitative Auswertung erweist sich jedoch als unzureichend, da sie keine ausdifferenzierte und umfassende Betrachtung der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneisteigern ermöglicht, um auch daraus Schlussfolgerungen für weitere didaktische Vorgehensweisen abzuleiten. Die C-Test-Ergebnisse spiegeln beispielsweise den Kompetenzzuwachs von stärkeren Schülerinnen und Schülern kaum wider, weil ihre allgemeinsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen bereits zu t1 relativ gut ausgeprägt waren. Daraus lässt sich jedoch nicht schließen, dass sie weniger von der Förderung profitiert haben. Es ist eher zu erwarten, dass gerade diese Gruppe insbesondere ihre literalen und pragmatischen Kompetenzen weiterentwickelt hat, sodass ihre Fortschritte innerhalb eines Schuljahres in diesen Bereichen zu untersuchen sind.

Folglich müssen Instrumente eingesetzt werden, mit denen die individuellen Ressourcen und das Spektrum der sprachlichen Entwicklung – auch mit minimalem Kompetenzzuwachs – erkannt werden können, ohne insbesondere die sprachlichen Defizite von Neuzugewanderten hervorzuheben. Nutzt man gängige Auswertungsraster wie z.B. das Zürcher Textanalyseraster (cf. Nussbaumer/Sieber 1995) bzw. seine modifizierten Formen (z.B. Böttcher/Becker-Mrotzek 2003), ist die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen in den Anfängen des Zweitsprachenerwerbs kaum erfassbar. Auch mithilfe des Diagnoseverfahrens „Schuldeutsch“, das für die Analyse der bildungssprachlichen Kompetenzen von mehr- und einsprachigen Regelschülerinnen und -schülern bezüglich der inhaltlichen Aufgabenbewältigung sowie der textsortenspezifischen und -übergreifenden Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit konzipiert wurde (cf. Gruhn/Haberzettl 2013, Haberzettl 2015), konnten die Lernfortschritte innerhalb eines Schuljahres im ForEST-Datenkorpus nicht sichtbar gemacht werden.

Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Studie ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt (cf. Kuckartz 2014): Mit quantitativen Instrumenten wurden Merkmale erhoben, welche die Bewältigung der schriftlichen Aufgabenstellungen beeinflussen können, wie z.B. Lernzeit Deutsch und der Sprachstand im Deutschen, erfasst mithilfe des C-Tests. Mit qualitativen Verfahren wurden u.a. die argumentativen Kompetenzen der Jugendlichen im Schriftlichen analysiert. Hierfür wurde ein Kriterienkatalog entwickelt, der einen ressourcenorientierten Zugang ermöglicht und das

Vorkommen argumentativer Strukturen sowie das Spektrum sprachlicher Mittel in den Schreibproben erfasst (cf. Michalak et al. 2021a). Zugleich erfolgte eine Quantifizierung der Analyse durch die Übernahme der Häufigkeiten der binären Auswertung auf der konzeptionellen Ebene und der Häufigkeiten bestimmter Formulierungen auf der sprachlichen Ebene. Die quantitativ erfassten Daten (C-Test, Lernzeit Deutsch und Textlänge) wurden anschließend als Prädiktoren des Vorkommens der Handlungsschemata in den argumentativen Texten herangezogen.

Da die Herausforderungen in den frühen Phasen des Zweitsprachenerwerbs nicht im Bereich der Kerngrammatik liegen, sondern sich auf die Umsetzung der Aufgabenstellungen beziehen (cf. Gruhn/Haberzettl 2013: 106), fokussieren die Auswertungskriterien die Bewältigung der Aufgabenstellung. Zudem knüpfen sie an das Konzept der Textprozeduren an (cf. Feilke 2012). In der konzeptionellen Dimension (cf. Abb. 7) werden die enthaltenen sprachlichen Teilhandlungen bzw. Handlungsschemata wie *Positionieren, Begründen und Schließen,* sowie *Überzeugen* betrachtet, die typisch für den Texthandlungstyp Argumentieren sind (cf. Feilke 2014: 25). Durch *Leserorientierung* wird der textsortenspezifische Adressatenbezug berücksichtigt. Damit werden die Textprozeduren differenziert im Hinblick auf ihre inhaltlich-konzeptionelle Ausgestaltung der Texte untersucht. Zugleich wird analysiert, mit welchen Prozedurenausdrücken bzw. lernersprachlichen Formen die vorhandenen Handlungsschemata realisiert werden (sprachliche Realisierung, cf. Abb. 7). Da der Kriterienkatalog datengeleitet entwickelt wurde, berücksichtigt er Handlungsschemata, die in Texten von sprachlichen Anfängerinnen und Anfängern in dem ForEST-Korpus nachgewiesen werden konnten.

Die Textlänge gilt in der Schreibdidaktik als Indikator für die Textqualität (cf. Wilmsmeier/Brinkhaus/Hennecke 2016: 109, KMK 2014: 12, Neumann 2012: 78). Diese Prämisse sollte anhand der quantitativen und qualitativen Daten aus dem Projekt ForEST überprüft werden, um den Zusammenhang zwischen der Textlänge und dem Vorhandensein der einzelnen Teilhandlungen in den Schülertexten von Neuzugewanderten zu überprüfen.

Handlungsschema	Konzeptionelle Dimensionen	Sprachliche Realisierung
Positionieren/ Meinung äußern	• Ist sie im Text enthalten?	• Wird eine implizite (*ich bin für/gegen + NP*) oder explizite Form (*ich finde, dass…/meiner Meinung nach*) verwendet?
Begründen und Schließen	• Wird eine (stichhaltige, nicht zirkuläre) Begründung angeführt? • Ist diese im persönlichen Nahbereich verortet oder abstrakt?	• Werden Konnektoren zum Ausdruck des Begründens angewendet? (Erfassung der Types) • Wird eine Generalisierung zum Ausdruck gebracht? • Wird dafür eine Kommunikationsstrategie verwendet oder Passivform/-ersatzform bzw. man?
Überzeugen	• Werden Fakten zur Konkretisierung der Argumente benutzt? • Werden Gegenargumente mit einbezogen (Konzedieren)?	• Mit welcher Formulierung wird auf die Beispiele verwiesen? (Erfassung der Types) • Werden Konnektoren verwendet, um mögliche Gegenargumente einzubeziehen? (Erfassung der Types)
Leserorientierung	• Enthält der Text einen Einleitungs- und Schlusssatz?	

Abb. 7: Kriterienkatalog zur Auswertung von argumentativen Texten im Projekt ForEST

Die Auswertung der Schreibproben mithilfe des Kriterienkatalogs über die drei Schuljahre hinweg zeigt, dass alle Teilhandlungen zu beiden Erhebungszeitpunkten t1 und t3 in den argumentativen Texten zwar vorhanden sind, aber noch nicht in allen Texten einbezogen werden. So kommt das

Positionieren zu t1 in 350 (von insgesamt *n* = 479) Texten vor, während es zu Schuljahresende in 414 Texten markiert wird. Beim *Begründen und Schließen* lässt sich eine Zunahme angeführter stichhaltiger Begründungen von 393 (t1) auf 423 (t3) feststellen. Dabei muss die Unterscheidung zwischen dem Anführen einer und mehrerer Begründungen berücksichtigt werden. Die Anzahl der Texte mit einer Begründung (t1 = 212, t3 = 207) sowie die Anzahl der Schreibproben, in denen mehrere Begründungen vorkommen (t1 = 192, t3 = 192), bleibt jedoch (beinahe) konstant. Bei der Begründungsart ist eine leichte Verschiebung von persönlicher zu abstrakter Begründung feststellbar: Während zu t1 auf eigene Erfahrungen bzw. Praktiken aus dem Freundeskreis 126 Mal rekurriert wird, nimmt die Anzahl derartigen Begründungen aus dem Nahbereich zu t2 leicht zu (t2 = 152). Gleichzeitig ist eine Steigung hin zu abstrakten Begründungen von 562 (t1) auf 600 (t3) zu verzeichnen. Bei dem Handlungsschema *Überzeugen* versuchen die Verfasserinnen und Verfasser weitaus häufiger zu t3, ihre Positionen durch Beispiele zu belegen (t1 = 166, t3 = 233). Gegenargumente werden insgesamt eher seltener eingesetzt; eine Zunahme zu Schuljahresende lässt sich jedoch konstatieren (t1 = 113, t3 = 150).

Betrachtet man die sprachliche Realisierung der einzelnen Handlungsschemata, ist der Reichtum der angewandten Prozedurenausdrücke in den Texten hervorzuheben. Dies lässt sich exemplarisch am Beispiel der *Positionierung* aufzeigen:[5] Bereits zu t1 nutzen die Lernenden 37 verschiedene Prozedurenausdrücke, mit denen sie ihre Meinungsäußerung markieren. Diese werden grammatikalisch zwar nicht immer angemessen eingesetzt, ihre syntaktische Komplexität ist aber unterschiedlich. Implizite Positionierungsprozeduren, in denen der Standpunkt der Autorin/des Autors und die Proposition synthetisch verbunden sind (wie z.B. *ich finde+NP+Adj,* cf. Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 142) und dadurch die eigene ‚Einstellungsbekundung' im Vordergrund steht, wurden in den Texten zu t1 78 und zu t3 86 Mal kodiert. Dagegen nimmt die Anzahl der komplexeren, expliziten Formen, in denen die „Epistemifizierung der Proposition" bzw. eine Einstellungsqualifizierung im Vordergrund steht und in denen die eigene Einstellung und die Aussage analytisch getrennt sind (wie z.B. *Ich denke+HS/ ich bin der Meinung, dass…*, cf.

5 Für weitere Ergebnisse cf. Michalak et al. 2021a, 2021b.

ibid.: 130), von 350 zum Zeitpunkt t1 auf 414 zu Schuljahresende zu. Die angewandten Prozedurenausdrücke unterscheiden sich hier in ihrer syntaktischen Komplexität: Während die Anzahl der Positionierungen mit Hauptsätzen (z.B. *ich finde/ meine + HS*) leicht abnimmt (t1 = 116, t3 = 95), werden explizit-verbale Prozedurenausdrücke mit dass-Sätzen *(z.B. ich glaube/ finde, dass…)* zum Schuljahresende häufiger (t1 = 234, t3 = 318) gebraucht. Am Schuljahresanfang werden allerdings oft mehrere Positionierungen ohne folgende Begründung aneinandergereiht. Betrachtet man diese Befunde im Kontext der aktuellen Forschungsergebnisse, erweist sich ihre Interpretation als herausfordernd. Makrostrukturell sind die Positionierungen meist am Textbeginn verortet, was nach Rezat (2021) an die Textsorte eng gebunden sei. Zwar wird die Positionierung zu t3 häufiger durch explizite Prozedurenausdrücke realisiert, implizite Formulierungen werden aber zu t3 gleichermaßen häufig verwendet wie zu t1. Zudem werden komplexe Strukturen wie z.B. *meiner Meinung nach*, die im Deutschen als literal geprägter gelten (cf. Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger 2020: 118), bereits zu Schuljahresanfang zahlreich gebraucht. Laut Gätje/Rezat/Steinhoff (2012: 130) setze aber die Aneignung expliziter Positionierungsprozeduren mehr voraus und erfolge somit später als der Erwerb impliziter Formen. Dies scheint bei Neuzugewanderten nicht zuzutreffen. So lässt sich vermuten, dass sie in der anfänglichen Phase des Zweitsprachenerwerbs vom intensiven DaZ-Unterricht dadurch profitieren, dass hier komplexe Formulierungen als Hilfestellungen bzw. Scaffolds angeboten und ausgiebig geübt werden. Möglicherweise steht eher die Sprachform im Mittelpunkt der Betrachtung, weniger die Vermittlung der Funktion dieser Prozeduren und ihr konkreter Sprachgebrauch in inhaltlichen Kontexten (cf. Michalak et al. 2021a). Dies könnte dazu führen, dass einige Formulierungen in den Texten aneinandergereiht vorkommen. Die vertrauten, auch komplexen Strukturen bieten zudem eine Orientierung bei der Ausarbeitung der Texte, sodass diese bereits zu t1 häufig angewendet werden. Zugleich liegt die Vermutung nahe, dass Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bis zu t3 ihre Sprachkenntnisse ebenso durch ungesteuerten Input erweitern und in diesem Zeitraum einfachere Formen durch den mündlichen Sprachgebrauch automatisieren konnten. Demzufolge greifen sie zu Schuljahresende auf routinierte, aus dem Alltag und der mündlichen

Kommunikation bekannte Ausdrücke zurück. Dies ermöglicht ihnen, zu Schuljahresende die inhaltliche Ausdifferenzierung der argumentativen Texte stärker in den Blick zu nehmen. Somit konzentrieren sie sich zu t3 eher auf die Erfüllung der inhaltlich-kognitiven Ebene als auf die sprachliche Ausgestaltung der Texte.

Bezieht man die Textlänge als Indikator für Textqualität in die Analyse mit ein, so zeigt sich, dass die Texte zu t1 zwischen 7 und 178 Wörtern beinhalten, mit einem Mittelwert von 60.28 (*SD* = 32.139). Zu Schuljahresende (t3) beträgt die Textlänge zwischen 10 und 161 Wörtern, mit einem Mittelwert von 71.98 (*SD* = 29.765). Analysiert man nun den Zusammenhang zwischen der Textlänge und dem Vorhandensein der einzelnen Handlungsschemata in dem Gesamtkorpus, so lassen sich keine signifikanten Effekte feststellen. Diese zeigen sich erst, wenn die Ergebnisse der einzelnen Schuljahre separat betrachtet werden. Bei den signifikanten, fett markierten Daten in der Abb. 8 beträgt das R-Quadrat nach Nagelkerke >.2, was nach Cohen (1998) einem starken Effekt entspricht und somit aussagekräftig ist. Die Textlänge und das Vorkommen einer der Teilhandlungen zeigen ausschließlich negative Effekte auf, da der Regressionskoeffizient B jeweils unter 1 liegt. Das bedeutet: Steigt beispielsweise die Textlänge um eine Einheit (in diesem Fall um ein Wort) im Schuljahr 2017/18, so sinkt die relative Wahrscheinlichkeit um 6,4 % (Regressionskoeffizient B), dass ein Text das Handlungsschema *Positionierung* enthält.

2016/17	**Positionierung**	**Begründung**	**Generalisierung**	**Überzeugung**	**Leserfreundlichkeit**
Textlänge t1 (B)	-.01	-.04	.04	**-.033**	.02
R-Quadrat (Nagelkerke)	.018	.151	.127	.224	.087
Textlänge t3 (B)	-.01	.02	-.01	.02	.02
R-Quadrat (Nagelkerke)	.007	.046	.006	.077	.121
2017/18					
Textlänge t1 (B)	**.064**	.04	.037	**.044**	.004
R-Quadrat (Nagelkerke)	.257	.197	.131	.247	.005
Textlänge t3 (B)	**.09**	**.064**	**.169**	.03	.02
R-Quadrat (Nagelkerke)	.304	.245	.492	.096	.082
2018/19					
Textlänge t1 (B)	**.084**	**.044**	.021	**.083**	.011
R-Quadrat (Nagelkerke)	.227	.206	.035	.368	.044
Textlänge t3 (B)	*1.0*	.44	*1.0*	.057	.006
R-Quadrat (Nagelkerke)	*7.457*	.140	*7.457*	.176	.011

t1: Schuljahresanfang; t3: Schuljahresende
alle Koeffizienten: $p < 0{,}01$

Abb. 8: Binär logistische Regressionen

Bereits durch diese Clusteranalysen lassen sich Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren aufklären, die bei der Gesamtbetrachtung der Gruppe nicht signifikant erkennbar waren. Dies legt die Vermutung nahe, dass eine quantitative Untersuchung der einzelnen Werte pro Schule – also ein noch feineres Clustering – möglicherweise weitere signifikante Zusammenhänge belegen würde; jedoch ist die einzelne Stichprobengröße pro Schule zu gering, um eine globale Aussage treffen zu können.

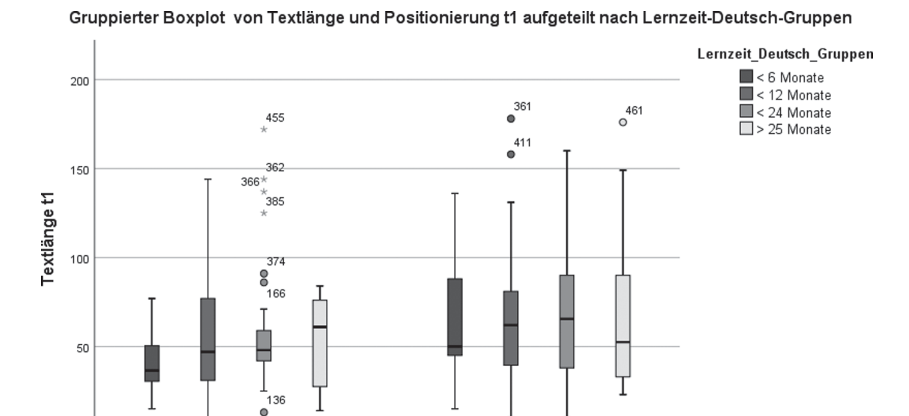


Abb. 9: Zusammenhang zwischen Gruppen, Lernzeit Deutsch und Positionierung in den Schuljahren 2016–2019

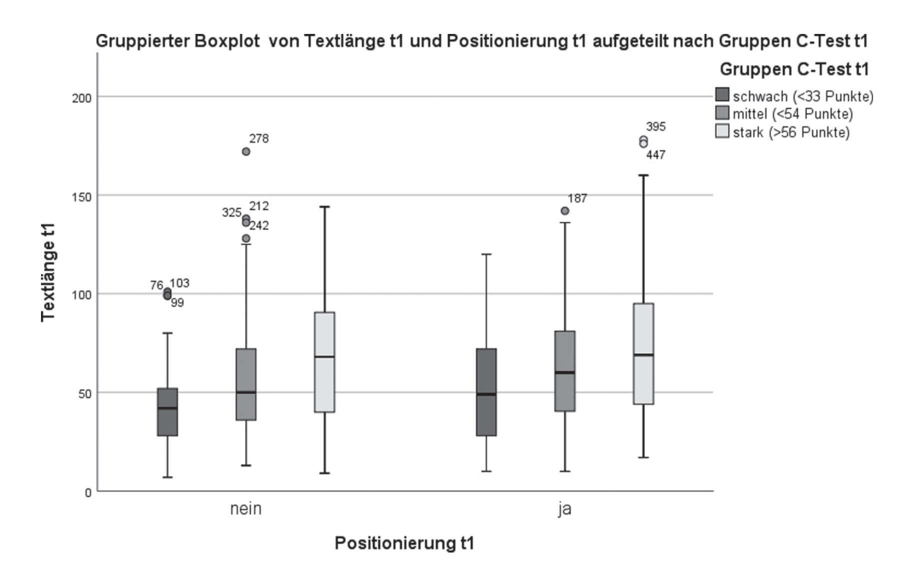


Abb. 10: Zusammenhang zwischen Gruppen, C-Test und Positionierung in den Schuljahren 2016–2019

Bezieht man die Clusteranalyse der Lernzeit Deutsch und der C-Test-Ergebnisse in die Analyse der *Positionierung* mit ein (cf. Abb. 9, 10), so wird die Aussage gestützt, dass der Zusammenhang zwischen den Teilhandlungen und der Textlänge bezogen auf alle Schuljahre willkürlich ist, auch wenn vereinzelte Abhängigkeiten in den einzelnen Schuljahren (cf. Abb. 8) festgestellt werden konnten. Besonders auffällig zeigt sich am Beispiel der *Positionierung*, dass Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit längerer Deutschlernzeit (> 25 Monate) eher kürzere Texte unter Verwendung passender Textprozeduren verfassen (Abb. 9). Orientiert man sich an der Clusteranalyse der C-Test-Ergebnisse, zeigt sich ein ähnliches Muster (Abb. 10): In allen drei Gruppen sind jeweils fast gleich viele Texte mit und ohne eine *Positionierung* vorhanden. Auch hier ist der Zusammenhang zwischen allgemeinen sprachlichen Kompetenzen und der Textlänge sowie dem Vorkommen des Handlungsschemas nicht signifikant. Die Textlänge gilt somit nicht als Indikator für bessere Texte. Vielmehr besteht die Textqualität darin, dass eine *Positionierung* vorgenommen wird, diese möglichst abstrahierend und prägnant unter Zuhilfenahme von Generalisierungen begründet wird. Dies bestätigt auch der Anstieg von eindeutigen Generalisierungsformen in den Texten, wie z.B. Passivformen (t1 = 79, t3 = 204) und dem generalisierenden Personalpronomen „man“ (t1 = 281, t3 = 644). Ihre Anwendung führt zu präziseren Texten, die aber nicht unbedingt länger werden.

6. Fazit und Ausblick

In dem Beitrag wurden Zwischenergebnisse aus dem Forschungsprojekt ForEST mit Blick auf neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I vorgestellt. Aus den Analysen geht hervor, dass sich eine eindeutige Identifizierung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung im schulischen Kontext als schwierig erweist. Da keine offiziellen Daten über den Aufenthaltstitel bzw. Status der Lernenden vorliegen und die Betroffenen oft keine Aussage über ihren Status treffen können, kann der Fluchthintergrund ausschließlich anhand einzelner Indikatoren (Herkunftsland, Erstsprache oder Deutschlernzeit) angenommen werden. Allerdings zeigt es sich, dass die Jugendlichen bei der Beantwortung der hierzu ausgewählten sprachbiografischen Fragen teilweise verunsichert sind. Werden

Fördermaßnahmen evaluiert oder Kompetenzen der Lernenden in einem Klassenverband erhoben, ist nicht davon auszugehen, dass die gewonnenen Erkenntnisse – wie oft politisch gewollt – ausschließlich Geflüchtete betreffen. Die Konzentration auf Jugendliche mit Fluchterfahrungen innerhalb einer Gesamtgruppe kann zur Folge haben, dass – mangels ausreichender Stichproben – die Untersuchung der Kompetenzentwicklung bei dieser sehr heterogenen Subgruppe ausschließlich durch die Herausarbeitung der zusammenhängenden Einflussfaktoren und eventuell anhand Fallanalysen möglich sei. Zudem variiert die Zusammensetzung der Lerngruppen von Jahr zu Jahr in Abhängigkeit von aktuellen politischen Entwicklungen. Diese Aspekte führen dazu, dass die Befunde aus dem Forschungsprojekt ForEST, in dem das Ziel in der Evaluation des Förderkonzeptes und dessen Umsetzung lag, sich auf Neuzugewanderte beziehen und nur eingeschränkt generalisierbar bzw. auf anders zusammengesetzte Lerngruppen (wie z.B. ausschließlich Jugendliche mit Fluchthintergrund) übertragbar sind.

Die Voraussetzungen und Lebensbedingungen der Neuzugewanderten beeinflussen des Weiteren sowohl die didaktisch-methodische Vorgehensweise im Unterricht als auch die Forschungsperspektive und den methodischen Zugang einer wissenschaftlichen Studie (cf. Budde/Prüsmann 2020). Im Projekt ForEST wurden zum einen die Auswahl der Aufgabenstellungen zur Elizitierung der Daten sowie die Erhebungsinstrumente auf die Vorerfahrungen der Lernenden abgestimmt. Zum anderen war die Auswertung der Schreibproben auf die Erfassung der vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen ausgerichtet. Es zeigte sich, dass Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern beispielsweise der Aufbau einer Argumentation – vermutlich aus der Erstsprache – bereits bekannt ist und sie ihr metakognitives Wissen in diesem Bereich beim Schreiben in der Zweitsprache einsetzen. Zugleich scheinen Neuzugewanderte in der Anfangsphase des Zweitsprachenerwerbs auf ihnen vermutlich aus dem DaZ-Unterricht vertraute Ausdrücke im Deutschen zurückzugreifen, ohne deren Gebrauch auf der textuellen Ebene zu reflektieren bzw. sicher zu beherrschen. Daraus lässt sich für die Didaktik die Konsequenz ableiten, dass nicht allein die sprachlichen Mittel, sondern vielmehr die sprachlichen Handlungen, die Umsetzung der Aufgabenstellungen und somit die inhaltliche Dimension in den Fokus der Förderung für DaZ-Lernende rücken sollten. Das erklärt auch, dass die binäre quantitative Auswertung auf der konzeptuellen Ebene zwar

einen sprachlichen Fortschritt andeuten kann, dieser jedoch noch sehr gering zu sein scheint. Erst die qualitative Analyse macht den minimalen Kompetenzzuwachs sichtbar. Hier ist eine Entwicklung sowohl in Form von sprachlich vielfältigen Formulierungen als auch durch das Einbringen weiterer Beispiele und Gegenargumente zu verzeichnen. In dem Kontext zeigt sich, dass die quantitative Auswertung an ihre Grenzen kommt, da die Voraussetzungen und die Entwicklungsverläufe sehr individuell sind. Soll beispielsweise der Frage nachgegangen werden, warum die Textlänge im Mittel innerhalb eines Schuljahres zunimmt und trotzdem ein negativer Zusammenhang mit dem Vorkommen der Teilhandlungen in den Schreibproben vorhanden ist, müssten dafür in Zukunft einzelne Fallanalysen durchgeführt werden, um die Entwicklungsverläufe ausdifferenziert und individuell im Kontext der Sprachlernbiografien betrachten zu können.

Helmke (2015) beschreibt den Unterricht als ein Gefüge, das durch die Komplexität des Zusammenwirkens von mehreren Variablen gekennzeichnet ist. Hattie (2015) stellt in seiner Metastudie sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden als wichtigste Faktoren dar. Dies bestätigen erneut die Befunde aus der Studie ForEST. Als Empfehlung für institutionelle Sprachförderung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern lässt sich somit festhalten, dass beispielsweise das Konzept der Fördermaßnahme sowie die Lehrpersonen den sprachlichen Fortschritt der Zielgruppe wesentlich bedingen. Wird eine Fördermaßnahme wie SPRINT formativ evaluiert, sind didaktische Optimierungsschritte in dem Evaluationszeitraum das Ziel der wissenschaftlichen Begleitung. Zudem finden sowohl in der Zusammensetzung des Lehrkörpers als auch bei den Lernenden Veränderungen statt, die die Ergebnisse beeinflussen können, sodass allgemeingültige Aussagen nur mit Vorbehalt zu formulieren sind. Deswegen ist es notwendig, die drei Schuljahre bei der Analyse einzeln zu betrachten (cf. Kap. 5) und zueinander in Verbindung zu setzen, anstatt die Gesamtzahlen für eine Aussage heranzuziehen (cf. z.B. Zusammenhang zwischen der Textlänge und der vorhandenen Teilhandlungen in Schreibproben).

Die Ergebnisse aus dem Projekt ForEST deuten darauf hin, dass je nach dem unterrichtlichen Angebot der Fördermaßnahme an den einzelnen Schulen und je nach Lehrperson und der von ihr angebotenen Inputmenge die textuelle Förderung unterschiedlich intensiv ausfällt. Die Entwicklungen vom Schuljahr 2016/17 auf 2018/19 legen nahe, dass die Lehrkräfte

durch das vorangegangene Schuljahr und die darin gewonnenen Erfahrungen mit dieser besonderen Lerngruppe den Unterricht neu konzipiert und der textuellen Ebene mehr Beachtung geschenkt haben. Insgesamt zeigt sich, dass nicht nur der didaktische Zugang, sondern auch die Forschungsperspektive auf Neuzugewanderte nicht punktuell ausgerichtet werden darf.

7. Literaturverzeichnis

Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael, 2003: *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Cornelsen: Frankfurt a. M.

Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen, 2014: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. ESV: Berlin.

BRN (Bayerisches Realschulnetz): *Weiterführende Informationen zu SPRINT,* https://www.realschulebayern.de/bezirke/mittelfranken/schulentwicklung/sprint/inhalte-von-sprint/ (letzter Zugriff 01.12.2020).

Budde, Monika Angela/Prüsmann, Franziska, 2020: „Erforschen des Lernens als Ausgangspunkt zur Gestaltung von Übergängen". In: Budde, Monika Angela/Prüsmann, Franziska (Hrsg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen und gestalten*. Waxmann: Münster, 131–155.

Cohen, Jacob, 1988: *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences*. Erlbaum: Hillsdale.

Fandrych, Christian/Thurmair, Maria, 2011: *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analyse aus sprachdidaktischer Sicht*. Stauffenburg: Tübingen.

Feilke, Helmuth, 2012: „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln." In: *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.

Feilke, Helmuth, 2014: „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren". In: Feilke, Helmuth/Bachmann, Thomas (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Fillibach bei Klett: Stuttgart, 11–54.

Fuchs, Isabel/Birnbaum, Theresa/Ahrenholz, Bernt, 2017: „Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis".

In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Fillibach bei Klett: Stuttgart, 77–94.

Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten, 2012: „Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten“. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Lang: Frankfurt a. M., 125–154.

Gruhn, Mirja/Haberzettl, Stefanie, 2013: „Schreiben in der Sekundarstufe I: Brauchen Mehrsprachige einen gesonderten Förderunterricht?“. In Oomen-Welke, Ingelore/Dirim, Inci (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Fillibach bei Klett: Stuttgart, 121–131.

Grundler, Elke/Rezat, Sara/Schmölzer-Eibinger, Sabine, 2020: „Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 72, 99–127.

Haberzettl, Stefanie, 2015: „Schreibkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM“. In: Klages, Hana/Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. de Gruyter: Berlin, 47–70.

Haberzettl, Stefanie/Cantone, Katja F., 2008: „Zielsprache ‚Schuldeutsch‘: Entwicklung eines Sprachdiagnose-Instruments für mehrsprachige Schüler der Sekundarstufe I — ein Werkstattbericht“. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb: Voraussetzungen, Verläufe, Diagnosen*. Fillibach bei Klett: Freiburg, 93–113.

Hattie, John A. C., 2015: *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von “Visible Learning*”, übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (englischsprachige Originalausgabe 2009). Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.

Helmke, Andreas, 2015: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet*. Klett/Kallmeyer: Seelze-Velber, 69–102.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung), 2015: *Bildungsbericht Bayern,* https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/broschueren/bildungsbericht_bayern_2015.pdf (letzter Zugriff 18.06.2020).

Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çagri/Groß, Sophie/Güleryüz, Tutuku/Heller, Mareike, 2017: *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen*. BIM (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin): Berlin.

KMK – Kultusministerkonferenz: *Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich freies Schreiben für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 13./14.03.2014, https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_Schreiben_MS_1.pdf (letzter Zugriff 20.11.2020).

Kuckartz, Udo, 2014: *Mixed Methods – Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Springer VS: Wiesbaden.

KM Bayern, 2021: *Deutschförderung an bayerischen Grund- und Mittelschulen*, https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html (letzter Zugriff 01.02.2021).

Le Pichon-Vorstman, Emmanuelle, 2020: „Bildung für Asylsuchende und Geflüchtete". In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer Verlag: Wiesbaden, 245–250.

Maehler, Débora B./Teltemann, Janna/Rauch, Dominique P./Hachfeld, Axinja, 2016: „Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds". In: Maehler, Débora B./Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): *Methoden der Migrationsforschung*. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 263–282.

Massumi, Mona/von Dewitz, Nora, 2015: *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache: Köln.

Michalak, Magdalena/Lotter, Simone/Winter, Evelina/Grimm, Thomas, 2021a: „‚Also ich mein das ist nicht so wichtig Für die Kider'. Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenzen bei SeiteneinsteigerInnen". In: Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *ar|gu|men|tie|ren – eine zentrale Sprachhandlung im Sprach- und Fachunterricht*. Beltz: Weinheim, 204–220.

Michalak, Magdalena/Winter, Evelina/Lotter, Simone, 2021b: „Entwicklung schriftlicher Kompetenzen bei Seiteneinsteiger*innen. Zur Auswertung argumentativer Texte". In: Lütke, Beate/Scherger, Anna-Lena/ Ricart

Brede, Julia/Müller, Anja/Montanari, Elke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Forschungsfelder und Ergebnisse*. Fillibach bei Klett: Stuttgart, 309–328.

Michalak, Magdalena/Lotter, Simone/Grimm, Thomas, 2020: „Bewältigung der Übergänge in die Realschule. Perspektive der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und der Lehrkräfte“. In: Budde, Monika Angela/Prüsmann, Franziska (Hrsg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen und gestalten*. Waxmann: Münster, 33–55.

Michalak, Magdalena/Grimm, Thomas/Lotter, Simone, 2018: „Mit SPRINT (SPRach-förderung INTensiv) in die Realschule. Projekt- und Evaluationsbeschreibung“. In: Ricart Brede, Julia/Maak, Diana/Pliska, Enisa (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit – vielfältige Perspektiven*. Fillibach bei Klett: Stuttgart, 125–141.

Montanari, Elke, 2017: *Beschulung von neu in das niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I*. Stiftung Universität Hildesheim: Hildesheim, https://www.researchgate.net/publication/318878715_Beschulung_von_neu_in_das_niedersachsische_Bildungssystem_zugewanderten_Schulerinnen_und_Schulern_in_der_Sekundarstufe_I (letzter Zugriff 27.02.2020).

Neumann, Astrid, 2012: „Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS“. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 32, 63–85.

Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter, 1995: „Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des ‘Zürcher Textanalyserasters’“. *Diskussion Deutsch 1995* 141, 15–24.

Rezat, Sara, 2021: „Zur makrostrukturellen Prägung argumentierender Textprozeduren“. In: Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *ar|gu|men|tie|ren – eine zentrale Sprachhandlung im Sprach- und Fachunterricht*. Beltz: Weinheim, 28–47.

Schneider, Frank/Tetling, Klaus, 2012: „Argumentierend schreiben“. In: Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (Hrsg.): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Cornelsen: Berlin, 216–242.

Wilmsmeier, Sabine/Brinkhaus, Moti/Hennecke, Vera, 2016: „Ratingverfahren zur Messung von Schreibkompetenz in Schülertexten“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 103, 101–117.

Ziese, Maren/Gritschke, Caroline, 2016: „Flucht und Kulturelle Bildung. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven“. In: Ziese, Maren/ Gritschke, Caroline (Hrsg.): *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. transcript Verlag: Bielefeld, 23–33.

Simone Lotter

Entwicklung der mündlichen Erklärkompetenz bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern mit Erstsprache Arabisch in der Sekundarstufe I

How Students with Arabic L1 Entering Germany Lower Secondary Level Develop Explanation Skills

Abstract: For successful school-based learning, and specifically participation in classroom discourse, the use of specific discourse skills such as oral explanation plays a key role for students. Students entering lower secondary level from another school (system), who are often still in the early stages of second language acquisition, must first develop these practices for formal language in their target language of German. When it comes to research, one methodological challenge associated with this learner group involves describing the early stages of the formal language practices in the second language and making skill progress measurable. This article focuses specifically on the development of oral explanation skills of newly enrolled lower secondary level students whose first language is Arabic over the course of a school year. Based on action explanations on the part of the students, recorded at the beginning and the end of a school year, the conceptual and content-related structure of the explanatory sequences was specifically studied. The content taken into account in the explanatory sequence – the orientation toward the addressee required by the task and linguistic realization typical of the discourse type – are characteristics of explanation skill development.

Keywords: lower secondary level, oral skills, discourse skills, explanation skills, newly enrolled students, Arabic as first language

Zusammenfassung: Um schulisches Lernen und speziell die Teilnahme an Unterrichtsdiskursen erfolgreich gestalten zu können, spielt für Schülerinnen und Schüler der Gebrauch von spezifischen Diskurskompetenzen wie z. B. das mündliche Erklären eine maßgebliche Rolle. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I, die sich oftmals noch in einer frühen Phase des Zweitspracherwerbs befinden, müssen diese bildungssprachlichen Praktiken in der Zielsprache Deutsch erst aufbauen. Die forschungsmethodische Herausforderung besteht bei dieser Lernergruppe u. a. darin, die Anfänge der bildungssprachlichen Praktiken in der Zweitsprache abzubilden und Kompetenzzuwächse messbar zu machen. Wie

sich speziell die mündliche Erklärkompetenz von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern mit Erstsprache Arabisch innerhalb eines Schuljahres entwickelt, steht im Fokus des folgenden Beitrags. Anhand von schülerseitigen Handlungserklärungen – erhoben jeweils zu Beginn und am Ende eines Schuljahres – wurde speziell der konzeptionell-inhaltliche Aufbau der Erklärsequenzen untersucht. Die in der Erklärsequenz berücksichtigten Inhalte, eine in der Aufgabenstellung geforderte Adressatenorientierung und eine diskurstypische sprachliche Realisierung sind Merkmale einer Entwicklung der Erklärkompetenz.

Schlüsselwörter: Sekundarstufe I, Mündlichkeit, Diskurskompetenz, Erklärkompetenz, Seiteneinsteiger, Erstsprache Arabisch

1. Einleitung

Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger befinden sich bei Eintritt in das deutsche Schulsystem meist in einer sehr frühen Phase des Zweitspracherwerbs. Um den Schulbesuch und den Unterricht in der Zweitsprache Deutsch erfolgreich gestalten zu können, stehen sie somit vor der Herausforderung, nicht nur ihre alltagssprachlichen Kompetenzen, sondern parallel dazu auch die schulspezifischen bildungssprachlichen Kompetenzen aufzubauen. Unterstützung erhalten die Schülerinnen und Schüler durch zeitlich und organisatorisch unterschiedlich konzipierte DaZ-Förderprogramme, die den Übergang in den Regelunterricht begleiten. Zu den schulspezifischen Kompetenzen gehört auch die Beteiligung am Unterrichtsdiskurs. Hier müssen Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger Diskursarten wie das Erklären oder Argumentieren erst an ihr schulisches Vorwissen anpassen, zielsprachlich organisieren und angemessen versprachlichen. Wie Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit der Erstsprache Arabisch den Erwerb der Diskurskompetenz des mündlichen Erklärens bewältigen und welche Entwicklungen über ein Schuljahr beobachtbar sind, steht im Fokus dieses Beitrags. Als Datengrundlage dienen elizitierte Handlungserklärungen aus dem Korpus ForEST (Formative Evaluation von SPRINT (SPRachförderung INTensiv), cf. Michalak/Grimm/Lotter 2018). Schwerpunkt der Auswertung ist dabei der konzeptionell-inhaltliche Aufbau der Erklärsequenzen und die sprachliche Realisierung. Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach einer theoretischen Verortung schülerseitigen Erklärens im Unterricht und der Nachzeichnung von Entwicklungslinien beim Aufbau von Erklärkompetenz (Kapitel 2) folgt das Vorstellen des Studiendesigns und die Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 3). Im Ergebnisteil

werden das für die Datenauswertung zugrundeliegende Kategoriensystem beschrieben sowie Analyseergebnisse des konzeptionell-inhaltlichen Aufbaus der Erklärsequenzen präsentiert (Kapitel 4). Der Beitrag schließt mit einer Einordnung der Ergebnisse in den Gesamtzusammenhang des Datenkorpus und einer Reflexion über das methodische Vorgehen und dessen spezifischen Erkenntnisgewinn (Kapitel 5).

2. Schülerseitiges Erklären im Unterricht und Entwicklung der Erklärkompetenz

Beim Erklären handelt es sich um eine sprachliche Handlung, die zum Ziel hat, bestehende Wissensdefizite auszugleichen und ein Verstehen des Erklärgegenstands zu ermöglichen (cf. Morek 2013: 70). Jeder Erklärung liegt dabei die analytische Tätigkeit zugrunde, den Erklärgegenstand in Teilelemente zu zerlegen und so zusammenzusetzen, dass er sprachlich und kontextuell adressatengerecht aufbereitet ist (cf. Rehbein 1977; 1982). Dabei gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Erklärgegenständen, die den drei Handlungstypen Erklären-was, Erklären-wie und Erklären-warum zugeordnet werden können (cf. Klein 2009: 25): Erklären-was bezieht sich dabei auf Sacherklärungen, Erklären-wie auf Handlungs- und prozedurales Wissen, Erklären-warum auf kausale oder funktionale Erklärungen.[1] In der Praxis des Erklärens zeigt sich jedoch, dass eine Reinform der drei Erklärtypen kaum vorkommt. Abhängig vom Erklärgegenstand, dem jeweiligen Kontext und Adressaten kommen die unterschiedlichen Erklärtypen auch gemeinsam in einer Erklärsequenz zum Einsatz (cf. Klein 2009: 29). Aufgrund der Vielfältigkeit der Erklärgegenstände gibt es für Aufbau und Struktur einer Erklärung – anders als etwa bei Erzählungen oder Argumentationen – daher auch kein festes Aufbauprinzip (cf. Morek 2013: 73).

Erklären ist im Unterricht eines der zentralen Verfahren, um Lehr- und Lernprozesse zu ermöglichen (cf. Neumeister, Vogt 2015: 562): Es dient den Lehrkräften als didaktisches Mittel, Lerninhalte für Schülerinnen und Schüler aufzubereiten, zu präsentieren und im gemeinsamen Unterrichtsdiskurs

1 Zur wissenschaftlichen Erklärung cf. Popper, Karl R., 1984: *Logik der Forschung*, Mohr Siebeck: Tübingen.

interaktiv auszuhandeln (cf. Spreckels 2009). Doch auch Erklärungen vonseiten der Schülerinnen und Schüler sind in den Lehrplänen verankert: Im Fach Deutsch sollen die Lernenden u.a. Kurzvorträge gestalten, „um Sachverhalte adressatengerecht zu erklären“ (cf. Fachlehrplan Deutsch im Lehrplan PLUS, ISB, 2017). Die Förderung der Erklärkompetenz wird gerade auch im Kontext des Deutschen als Zweitsprache betont: „Schülerinnen und Schüler beschreiben und erklären Sachverhalte und Vorgänge unter zunehmender Verwendung der schulischen Fachsprache“ (cf. Fachlehrplan DaZ im Lehrplan PLUS, ISB, 2017). Schülererklärungen haben somit einen festen Platz im Lehr-Lernprozess. Untersuchungen zeigen, dass lehrerseitige Erklärungsaufforderungen im Unterricht hochfrequent sind (cf. Morek 2012; Redder et al. 2013). Sie dienen als Methode zur Überprüfung von Wissensbeständen der Lernenden (cf. Redder et al. 2013: 63) – entweder zur Leistungsüberprüfung oder zur Überprüfung von (Vor-)Wissen (cf. Morek 2012: 159). Dieses schülerseitige Erklären unterscheidet sich kontextuell und konzeptionell von Formen des alltäglichen Erklärens: Während sich dieses meist ziel- und zweckgeleitet durch das Ausräumen von echten Wissensdefiziten aufseiten eines der Kommunikationsaktanten vollzieht (cf. Kotthoff 2009: 120), liegt im Kontext Schule meist eine Umkehr der Wissensverteilung vor (cf. Ehlich/Rehbein 1986: 173). Das Wissensdefizit liegt zumeist nicht auf Seiten des Fragestellers, denn die Lehrkraft hat das erforderte Wissen bereits und nutzt das schülerseitige Erklären aus didaktischen Gründen. Daher befinden sich Schülerinnen und Schüler in diesem Kontext in einer „Als-ob-Situation“ (cf. Schmölzer-Eibinger, Fanta 2014: 159). Konzeptionell muss die Erklärung deswegen an die Erfordernisse des Unterrichts bzw. des Fachs und an die Lehrkraft als Adressat bzw. Adressatin angepasst werden. Für die Gestaltung einer schülerseitigen Erklärung ist in diesem Zusammenhang von Belang, dass sich die Lernenden zumeist bewusst sind, dass das Gegenüber, die Lehrkraft, bereits über das zu präsentierende Wissen verfügt (cf. Schmölzer-Eibinger, Fanta 2014: 159). Aufgrund dessen gestalten Lernende Erklärungen konzeptionell und inhaltlich anders als in alltäglichen Erklärsituationen. Zudem unterscheidet sich das Erklären in den unterschiedlichen Fächern hinsichtlich der spezifischen fachlich-methodischen Denkweisen (cf. Harren 2009; Neumeister 2009; Wenzel 2016).

Schülerinnen und Schüler erwerben diese schulspezifische Erklärkompetenz erst im Laufe ihrer Schullaufbahn. Erklärkompetenz wird hier verstanden als das situationsangemessene Einpassen von äußerungsübergreifenden Diskurseinheiten in den Unterrichtsdiskurs und die Fähigkeit, Erklärungen konzeptionell-inhaltlich und sprachlich so aufzubauen, dass sie adressatengerecht und diskursartangemessen realisiert sind. Anfänge der schulischen Erklärkompetenz lassen sich für die Grundschulzeit empirisch beispielsweise am in diesem Beitrag fokussierten Erklärtyp der Handlungserklärung – v. a. durch die Erklärgegenstände Spielerklärung und Versuchserklärung – nachzeichnen. In Versuchserklärungen finden in den unteren Jahrgangsstufen der Grundschule oftmals stark interaktiv mit vielen Sprecherwechseln hervorgebrachte Äußerungssequenzen statt. Die Erklärkompetenz kann bis zum Ende der Grundschulzeit qualitativ und damit angepasst an die Anforderungen des Unterrichtsdiskurses ausgebaut werden: Die Schülerinnen und Schüler gehen dazu über, längere monologisierende Äußerungseinheiten zu produzieren, sog. Sprechhandlungsverkettungen (cf. Redder et al. 2013). Für Spielerklärungen sind die beiden Erklärstile des Demonstrierens und Explizierens festzustellen (cf. Kern 2003). Der Erklärstil Demonstrieren ist geprägt durch den Einsatz von deiktischen Mitteln und die Verwendung von parallelen syntaktischen Konstruktionen. Diese sprachlichen Mittel sind typisch für Alltagserklärungen (cf. Schmölzer-Eibinger, Fanta 2014: 160). Beim Explizieren steht u.a. das Formulieren von Regeln und das Anführen von erläuternden Beispielen – das sog. Exemplifizieren – im Zentrum (cf. Kern 2003: 264–269). Hochfrequent ist die Diskursart Erklären auch in der Sekundarstufe I (cf. Morek/Heller/Quasthoff 2017). Wissen wird oftmals gemeinsam im Unterrichtsdiskurs konstruiert und Schülerinnen und Schüler sind vermehrt aufgefordert, Lerninhalte selbst erklärend aufzubereiten. Im Unterrichtsdiskurs konnten für das Erklären (wie auch für das Argumentieren) zwei Modi des Vertextens (cf. Heller 2021) festgestellt werden: das durch Veranschaulichung und Kontextanreicherung geprägte Situieren und das sich vom Einzelfall lösende Abstrahieren (cf. Heller 2021: 336). Schülererklärungen werden im Laufe der Sekundarstufe I insgesamt expliziter in ihrem strukturellen und inhaltlichen Aufbau und unterscheiden sich immer deutlicher von alltäglichen Erklärungen (cf. Ernst-Weber 2019: 310). Insgesamt ist damit eine Anpassung der Schüleräußerungen an die Spezifik und die Anforderungen des Erklärens im Unterricht

festzustellen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass Lehrkräfte von ihnen monologisierende, mehrere Äußerungen verkettende, konzeptionell ausdifferenzierte und an konzeptioneller Schriftlichkeit orientierte Erklärungen erwarten.

Wie aber Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I diese schulische Erklärkompetenz in der Zielsprache Deutsch unter dem Zeitdruck, möglichst schnell Anschluss an den Regelunterricht zu finden, aufbauen, ist bisher noch nicht eigens untersucht worden. In Bezug auf die Spezifik der Entwicklung der Erklärkompetenz im Mathematikunterricht von in Deutschland geborenen und eingeschulten Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache zu Beginn der Sekundarstufe wurde festgestellt, dass ein limitiertes sprachlich-diskursives Repertoire und eine beschränkte Beteiligung am Unterrichtsdiskurs das fachliche Lernen behindern können (cf. Prediger et al. 2016: 287). Besondere Potenziale für Zweitsprachlernende werden hinsichtlich des Einsatzes der Diskursstrategien des Nachfragens nach unbekannten Wörtern und des aktiven Aufklärens von Missverständnissen bei Grundschülerinnen und Grundschülern angedeutet (cf. Hövelbrinks 2014: 328). Die Gruppe der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bringt bereits schulische Vorerfahrung aus den Herkunftsländern mit, schulspezifische Diskursarten sind ihnen damit bekannt. Aber ihre vorhandene erstsprachlich und kulturell geprägte Erklärkompetenz (cf. Hohenstein 2009: 37) müssen sie nun an den deutschsprachigen Unterricht anpassen, und zwar unter Berücksichtigung der zu Beginn des Schuleintritts noch eingeschränkten sprachlichen Mittel bei oftmals aber bereits vorhandenem konzeptuell-inhaltlichen Wissen (cf. Quasthoff 2012). Dabei muss zudem berücksichtigt werden, dass die Gruppe der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in sich nicht als homogene Gruppe angesehen werden kann (cf. Artikel von Michalak/Winter in diesem Band). Gerade bezüglich der sprachlichen Ausgangslage und der individuellen Vorkenntnisse – u.a. erfolgter DaF-Unterricht im Herkunftsland, nötiger Zweitschrifterwerb – ergibt sich ein heterogenes Bild der Gruppe.

3. Studiendesign und Stichprobe

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, die mündliche Erklärkompetenz von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern zu analysieren, und

zwar zu einem Zeitpunkt, an dem diese in den Regelunterricht übergehen und neben dem fachlichen Lernen auch in Kontakt mit speziellen Formen des Unterrichtsdiskurses treten, die sie noch nicht zielsprachlich adäquat und jahrgangsangemessen realisieren können.

3.1 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Das Datenkorpus stammt aus dem Projekt ForEST (cf. Michalak/Grimm/Lotter 2018) und wurde in drei aufeinander folgenden Schuljahren von 2016 bis 2019 an bayerischen Realschulen erhoben. Von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger der 6. und 7. Jahrgangsstufe, die eine einjährige Fördermaßnahme für Neuzugewanderte besuchten, wurden zu jeweils zwei Messzeitpunkten – zum Schuljahresanfang (t1) und zum Schuljahresende (t3) – Daten erhoben. Darunter u.a. auch ein C-Test und sprachlernbiografische Daten[2].

In einem quasi-experimentellen Setting wurde den Schülerinnen und Schülern von einer Mitarbeiterin bzw. einem Mitarbeiter aus dem Forschungsteam zu t1 und t3 jeweils die folgende Aufgabe mündlich präsentiert:

> *Dein Freund Tarik ist vor Kurzem neu nach Deutschland gekommen und kennt sich hier noch nicht gut aus. Erkläre ihm, wie man in Deutschland Müll trennt.*

Die Aufgabenstellung fokussiert ein Thema, mit dem jede Schülerin und jeder Schüler bereits nach einem kurzen Aufenthalt in Deutschland Erfahrungen gemacht hat und dies unabhängig davon, ob es bereits im schulischen Kontext aufgegriffen wurde.

Alle Einzelinterviews wurden als Audiodateien digital aufgenommen und anschließend in Anlehnung an GAT (cf. Selting et al. 2009) transkribiert. Anschließend wurden sie unter Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse inhaltlich-zusammenfassend ausgewertet (cf. Gläser-Zikuda 2013). Die festgelegten Kategorien wurden teils deduktiv, teils induktiv entwickelt. Die Kodierung des Datenmaterials wurde mit der QDA-Software MAXQDA vorgenommen.

---

2 Zum genauen Evaluations- und Erhebungsablauf s. Michalak et al. 2018.

3.2 Stichprobe

In diesem Beitrag werden die Erklärsequenzen von Lernenden mit der Erstsprache Arabisch[3] fokussiert und analysiert. Die Schülerinnen und Schüler sind von 2014 bis 2016 nach Deutschland gekommen, daher liegt es nahe, bei den meisten einen Fluchthintergrund anzunehmen. Alle Schülerinnen und Schüler haben vor der Fördermaßnahme unterschiedlich lange an einer bayerischen Mittelschule eine sog. Deutschklasse[4] besucht. Die Stichprobe umfasst 70 Schülerinnen und Schüler (davon 36 weiblich), von denen zu beiden Messzeitpunkten mündliche Sprachproben elizitiert wurden. Analysiert werden jeweils die Erklärsequenzen, die direkt nach der Aufgabenstellung geäußert wurden. Die Probanden waren im Durchschnitt 13 Jahre alt (Minimum: 10 Jahre; Maximum: 16 Jahre). Ihre Deutschlernzeit liegt im Durchschnitt bei 16 Monaten, variiert aber zwischen 3 und 48 Monaten beträchtlich. Zum Schuljahresanfang und -ende durchgeführte C-Tests weisen unterschiedliche allgemeinsprachliche Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch auf: Von 100 möglichen Punkten wurden zu t1 zwischen 3 und 85 Punkten (M = 35), zu t3 zwischen 13 und 91 (M = 50) erreicht.[5]

Zusätzlich wurden von 13 Regelschülerinnen und Regelschülern der Sekundarstufe I in einem vergleichbaren Setting mit gleichlautender Fragestellung Erklärsequenzen erhoben und ausgewertet. Die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe (acht unterschiedliche Erstsprachen, fünf mit Deutsch als Erstsprache) besuchten im Schuljahr 2018/19 die 6. Klasse einer bayerischen Mittelschule.[6]

---

3 Schülerinnen und Schüler mit Erstsprache Arabisch geben als Geburtsland Syrien oder den Irak an.

4 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger werden in Bayern im Regelfall in sog. Deutschklassen (bis Schuljahr 2017/2018 Übergangsklassen) an Mittelschulen aufgenommen und dort zunächst parallel zu den Regelklassen mit gesonderten DaZ-Förderkonzepten unterrichtet.

5 Anzunehmen ist, dass die allgemeinsprachlichen Deutschkompetenzen einen Einfluss auf die Erklärkompetenzen haben. Dieser wird in einer späteren Projektphase anhand der C-Test-Korrelationen untersucht, ist jedoch nicht Gegenstand dieses Beitrags.

6 Angesichts der unterschiedlichen Erstsprachen ist auch bei diesen Schülerinnen und Schülern mit einer beträchtlichen Variation zu rechnen. Dies ist aber der Normalfall in Regelklassen. Da es um die Bedingungen und Voraussetzungen

4. Ergebnisse und Diskussion

4.1 Kategoriensystem mündliche Erklärkompetenz – Konzeptionsgrundlagen

Zur Analyse der Erklärsequenzen ist ein Kategoriensystem entwickelt worden, das die Bereiche „Konzeptionelle Realisierung“ und „Sprachliche Realisierung“ berücksichtigt. Die Analyse der Erklärsequenzen konzentriert sich auf diese Bereiche: zunächst die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler in einer Als-ob-Erklärsituation die ihnen gestellte Aufgabe konzeptionell-inhaltlich lösen. Untersucht wurde daher, in welche Teilelemente sie den Erklärgegenstand der Mülltrennung analytisch zerlegen und wie sie diese Teile miteinander in Bezug setzen und versprachlichen. Von Belang ist auch die Frage, inwiefern bereits Elemente des explizit schul- und unterrichtsspezifischen Erklärens in den Erklärsequenzen auftreten und ob diese über ein Schuljahr hinweg zunehmen. Im Fokus steht auch die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler den fiktiven Adressaten der Aufgabenstellung, Tarik, in ihre Erklärung integrieren. Hinsichtlich der sprachlichen Realisierung stehen syntaktische Strukturen ebenso im Fokus der Analyse wie Mittel der Konnektivität (cf. Redder et al. 2013), typischerweise in der Zielsprache verwendete Diskursmittel und von den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern eingesetzte Kommunikationsstrategien (cf. Cohen 2014, Fredrickson 2014), die sie nutzen, um auf sprachliche Hürden zu reagieren. Zusätzlich wird der Ablauf des Gesprächs hinsichtlich der Diskursmuster (cf. Redder et al. 2013) untersucht, also der Häufigkeit der Sprecherwechsel bzw. der vollzogenen monologisierenden Äußerungsverkettungen.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Umsetzung des konzeptionellen Aufbaus der Erklärsequenzen. Dies geschieht anhand der beiden Oberkategorien „Konzeptionell-inhaltlicher Aufbau“ und „Perspektiveneinnahme“. Diese aus der Aufgabenstellung abgeleiteten Kategorien wurden nah am Datenmaterial in weitere Unterkategorien ausdifferenziert.

---

für den Übergang in den Regelunterricht und nicht vorrangig um primärsprachliche Einflussfaktoren ging, eigneten sich diese Regelschülerinnen und -schüler als Vergleichsgruppe.

4.2 Konzeptionelle Realisierung der Aufgabenstellung

Bei der Ergebnispräsentation wird zunächst die Kategorie beschrieben und dann mit Ankerbeispielen aus dem Datenkorpus konkretisiert. Im Anschluss daran wird die Kategorie in den Zusammenhang der Daten zu t1 und t3 eingeordnet und das Ergebnis in Abgleich mit der Vergleichsgruppe diskutiert.

4.2.1 Konzeptionell-inhaltlicher Aufbau

Die eingesetzte Aufgabenstellung fordert von den Schülerinnen und Schülern die Produktion einer Handlungserklärung ein. Diese ist vom Sprechenden analytisch in einzelne Handlungsschritte zu zerlegen und zu einer adressatengerechten Erkläreinheit zusammenzufügen. Insgesamt konnten fünf konzeptionell-inhaltliche Teilelemente in den Erklärsequenzen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit Erstsprache Arabisch festgestellt werden (Abb. 1), die sie in unterschiedlichen Sequenzierungszusammensetzungen zu t1 und t3 realisierten.

Konzeptionelle Realisierung der Aufgabenstellung	
Konzeptionell-inhaltlicher Aufbau	o *Einführen des Themas* o *Handlungselemente nennen/aufzählen/ definieren/exemplifizieren* o *Handlungsschritte realisieren* o *Handlungen begründen* o *Abschließen*
Perspektiveneinnahme	o *Adressatenorientierung* o *Generalisierende Perspektive*

Abb. 1: Kategorien der konzeptionellen Realisierung der Aufgabenstellung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern

Einführen des Themas

Durch die Einführung eines Themas schafft der Sprechende einen thematischen Rahmen für die anstehende Äußerungseinheit und gibt dem Hörer die Gelegenheit, sich auf das Thema einzustellen und ggf. Vorwissen zu aktivieren. Diesen Beginn der Erklärsequenzen lösen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger insgesamt auf drei unterschiedliche Arten: zum einen starten die Schülerinnen und Schüler abrupt in die Erklärsequenz. Es

findet keinerlei Hinführung zum Thema statt, die Erklärung startet unvermittelt mit der Zuordnung der verschiedenen Müllsorten (cf. Ankerbeispiel (1), Z. 01). Die Einführung kann hier als direkter Anschluss und Antwort auf die Fragestellung betrachtet werden, nicht als Einleitung zu einer eigenständigen und in sich abgeschlossenen Erkläreinheit: Dies ist besonders dann zu beobachten, wenn die Aufgabenstellung zu Beginn noch unklar ist und dialogisch mit dem Interviewenden ausgehandelt werden muss. Die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger starten ihre Erklärung zum anderen mit einer Einführung des Themas: Diese gestalten sie entweder adressatengerecht und inhaltlich in sich schlüssig und unmissverständlich (cf. Ankerbeispiel (3), Z. 01) oder nur unvollständig und für den Adressaten nicht vollumfänglich nachvollziehbar (cf. Ankerbeispiel (2), Z. 01).

(1) Ankerbeispiel: Keine Themaeinführung (S: 19752, t1)

```
00 I Aufgabenstellung
01 S (---) als(o) ähm blastik ist in (.) äh farbe gelb?
```

(2) Ankerbeispiel: Unvollständige Themaeinführung (S: 19651, t3)

```
00 I Aufgabenstellung
01 S (-) äh he (1.5) es gibt äh vier farbn?
```

(3) Ankerbeispiel: Adressatengerechte Themaeinführung (S: 89678, t3)

```
00 I Aufgabenstellung
01 S (1) also in/ hier in deutschland gibt es drei
     verschiedene (.) müll_äh_arten?
```

Die Analyse der Erkläreinführungen ergibt hinsichtlich der zwei Erhebungszeitpunkte folgendes Bild: Zu t1 verwenden 20 Schülerinnen und Schüler eine komplette oder auch eine unvollständige Themaeinführung (jeweils Type-Zählung), die Mehrheit von 50 Lernenden verwendet keine Themaeinführung. Zu t3 ist eine deutliche Entwicklung erkennbar: Mehrheitlich nutzen die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nun eine Themaeinführung (t3 = 42), dabei realisieren 25 eine vollständige, und 17 eine unvollständige Einführung (cf. Abb. 2). Den Schluss, dass hier eine Anpassung an die Anforderungen des Regelunterrichts stattfindet, lässt der Vergleich mit den Regelschülerinnen und Regeschüler zu: Diese realisieren mehrheitlich – 10 von 13 Schülerinnen und Schülern – eine Einführung. Zurückgeführt werden kann dies u. U. auf die oftmals im Unterricht

geübte und im Lehrplan geforderte Praxis, (Kurz-)Referate und Präsentationen nach einem vorgegebenen Schema zu halten. Dazu gehört es auch, das Thema der nun folgenden monologisierenden Äußerungssequenz zu nennen und das Wissen auf den Adressaten der Aufgabenstellung abzustimmen und damit jeweils passend zu kontextualisieren.

Einführen des Themas	t1	%	t3	%
Komplette Themaeinführung	11	16 %	25	36 %
Unvollständige Themaeinführung	9	13 %	17	24 %
Keine Themaeinführung	50	71 %	28	40 %

Abb. 2: Kategorie Einführen des Themas, Type-Zählung bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern

Handlungselemente nennen/aufzählen/definieren/exemplifizieren

In dieser Kategorie stehen die Strukturen im Fokus, die dem Erklärtyp Erklären-was zugeordnet werden können. Teil einer Handlungserklärung sind die mit der Handlung verbundenen Handlungselemente. Die Thematisierung dieser Elemente hat zum einen die Funktion, bestimmte während der Handlung relevante Gegenstände zu nennen oder aufzuzählen (cf. Ankerbeispiel (4), Z. 02–03). Das Nennen von einzelnen Elementen (Müllsorten, Mülleimer oder unterschiedliche Farben) wird oft als Auftakt zu einer anschließenden weiteren Bearbeitung in Form von Handlungsschritten verwendet. Auch werden Aufzählungen als Vorstrukturierung für die folgenden Ausführungen verwendet und geben so dem Hörer bzw. der Hörerin eine Art inhaltliches Gerüst an die Hand. Andererseits werden bestimmte Handlungselemente besonders thematisiert, indem sie definiert oder auch anhand einer Exemplifizierung genauer erläutert werden (cf. Ankerbeispiel (5), Z. 11–12).

(4) Ankerbeispiel: Nennen und aufzählen (S: 47885, t3)

```
02 S halt es gibt restmüll bapier kunststoff-
03   (---) h° u:nd es gibt halt für (.)äh flaschen von
     papier?
```

(5) Ankerbeispiel: Definieren und exemplifizieren (S: 28418, t3)

```
10 S ähm zum beispiel es gibt äh schwarze müllabfall is
     äh res/ restmüll.
11   da kann man zum beispiel (.) ähm alles alles was man
     nicht braucht also wegschmeißen-
12   außer essen <<lachend>> und bapier und plastik und
     so.
```

Die Benennung und das Aufzählen der Handlungselemente – hier der verschiedenen Müllsorten bzw. Mülleimer – gehört zu den häufigsten in den Daten nachgewiesenen sprachlichen Handlungen. Zu t1 werden 51 Handlungselemente (Token-Zählung) genannt oder aufgezählt, dabei stellen mehrfach Aufzählungen den alleinigen Lösungsansatz der Schülerinnen und Schüler dar. In diesen Fällen werden keine weiteren Handlungsschritte angeführt. Zu t3 nimmt die Gesamtzahl an Benennungen und Aufzählungen zu (t3 = 75). Aufzählungen werden nun zumeist als Strukturelement der weiteren Erklärsequenz genutzt, indem die genannten Elemente im Folgenden einzeln thematisiert und in einen Handlungszusammenhang gebracht werden. Eine Verwendungszunahme findet sich auch beim Definieren und Exemplifizieren: Während zu t1 15 Elemente (Token-Zählung) von den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern genauer fokussiert werden, tun sie dies zu t3 bereits 34 Mal. Die Daten legen nahe, dass Elemente dann gesondert herausgegriffen werden, wenn die Sprecherinnen und Sprecher erwarten, dass sie dem Adressaten bzw. der Adressatin unklar sind bzw. dass dieser oder diese noch kein Wissen darüber hat. Ein Beispiel ist der Fachbegriff „restmüll" (cf. Ankerbeispiel (5), Z. 10–12). Auffallend ist, dass den Schülerinnen und Schülern dieser Begriff zu t1 noch oft unbekannt ist – das dahinter stehende Konzept und die Spezifik ist ihnen aber durchaus bewusst –, und sie diesen zu t3 vermehrt anführen und im Anschluss genauer definieren. Betrachtet man die Daten der Vergleichsgruppe, ist auch hier erkennbar, dass sie die Handlungselemente mehrheitlich zunächst nennen oder aufzählen (9 von 13 Schülerinnen und Schülern) und diese in weiteren Schritten in den Handlungszusammenhang bringen. Definiert oder exemplifiziert wird insgesamt 5 Mal. Ob Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ggf. vermehrt definieren und exemplifizieren, ist eine Fragestellung für weitere Analysen mit dem Gesamtkorpus.

Handlungsschritte realisieren

Der Erklärtyp Erklären-wie findet sich in der Realisierung der einzelnen Handlungsschritte wieder und nimmt meist den Großteil der Erklärsequenzen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ein. Realisiert werden die Handlungsschritte sprachstrukturell unterschiedlich komplex. Zum einen verwenden die Schülerinnen und Schüler sehr basale Konstruktionen des Zuordnens, um die Handlungsschritte der Mülltrennung zu erklären. Verwendet werden v. a. Konstruktionen mit dem Kopulaverb „sein“ und elliptische Phrasen mit und ohne Präposition (cf. Ankerbeispiel (6), Z. 03–05). Zum anderen sind in den Erklärsequenzen sprachstrukturell komplexere Beschreibungen von Handlungsschritten zu finden: Zu nennen sind hier u.a. Gebote, Verbote oder auch Fallunterscheidungen, die syntaktisch u.a. mit Modal- und Konditionalkonstruktionen umgesetzt werden (cf. Ankerbeispiel (7), Z. 10–11).

(6) Ankerbeispiel: Basales Zuordnen (S: 25219, t1)

```
02 S (1) äh ok.
03   die blaue (-) eimer ist für papier und karton.
04   ähm gelbe sack für nylon und sowas.
05   und schwarze für rest von essen?
```

(7) Ankerbeispiel: Beschreiben von Handlungsvorgängen (S: 68302, t1)

```
10 S und dann mit dem papiermülleimer muss man nu(r/l) halt
     papier werfen?
11   und mit dem mülleimer muss man halt alles anders halt
     werfen_äh=
12   =so (.) müll (.) schmutzige sachen.
```

Nur mit wenigen Ausnahmen schaffen es alle Probandinnen und Probanden bereits zu t1, relevante Handlungsschritte zu versprachlichen. Insgesamt ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler am Schuljahresbeginn und bei einer niedrigen allgemeinsprachlichen Kompetenz mehrheitlich einfache Zuordnungen (N = 100, Token-Zählung) als Lösung heranziehen. Dies könnte auch auf die Formen des alltäglichen Erklärens zurückzuführen sein, elliptische Strukturen sind in diesem Kontext ein gängiges Mittel (cf. Schwitalla 2012: 107). Oftmals bleibt das Thema der gesamten Handlung dadurch in der gesamten Äußerungseinheit unklar,

da Teilelemente der Erklärung nicht näher spezifiziert werden. Zu t3 werden sowohl das einfache Zuordnen (N = 165) als auch das komplexere Beschreiben von Handlungsvorgängen (t1 = 50; t3 = 81) häufiger als zu t1 genutzt. Dass die Entwicklung hin zu komplexeren Realisierungen der einzelnen Handlungsschritte unterrichtsspezifisch ist, legen die Daten der Vergleichsgruppe nahe: Alle 13 Regelschülerinnen und Regelschüler verwenden neben den basalen Zuordnungen (N = 32) auch zusätzlich komplexe Handlungsvorgänge (N = 23) zur Konkretisierung der Handlung.

Handlungen begründen

Begründungen von Handlungen finden sich vor allem im Erklärtyp Erklären-warum und führen die Funktion oder das kausale Zustandekommen eines Sachverhalts aus (cf. Klein 2001: 1315). Einzelne Begründungen finden sich auch in den Erkläreinheiten der Probandengruppe: So nennen sie bspw. Gründe für die Handlung Mülltrennen:

(8) Ankerbeispiel: Begründen (S: 79066, t1)

```
01 S (1) also in deutschland muss man ähm den mull trennen.
02   wegen ähm (.) ich weiß nicht wie das heißt-
03   äh also wegen des welt.
```

Insgesamt zeigt die Analyse des Datenmaterials, dass es die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger im Kontext dieser Aufgabenstellung i. d. R. nicht als relevant erachten, ihrer Erklärung eine funktionale und zweckhafte Begründung beizufügen. Zu t1 finden sich vier Begründungen in den Erklärsequenzen, zu t3 11 Handlungsbegründungen. Damit sind sie in der großen Mehrheit der Erklärungen weiterhin nicht vorzufinden. Ein etwas anderes Bild ergibt sich mit Blick auf die Vergleichsgruppe: Von 13 Schülerinnen und Schülern realisieren sechs eine Begründung des beschriebenen Handlungsvorgangs, damit fast jeder zweite aus der Regelklasse.

Abschließen

Mit der Sprachhandlung Abschließen markiert der Sprechende das Ende seiner Äußerungseinheit und übergibt damit das Rederecht an andere Kommunikationsteilnehmende (cf. Morek et. al 2017; Morek 2012). Das Abschließen konnte in den Schüleräußerungen in zweierlei Ausführungen

nachgewiesen werden. Zum einen wird dieses als eigens formulierter inhaltlicher Abschluss der Einheit realisiert (cf. Ankerbeispiel (9), Z. 09). Häufiger wird der Abschluss der Äußerung z. B. mithilfe des Diskursmarkers „ja" gekennzeichnet. (cf. Ankerbeispiel (10), Z. 20).

(9) Ankerbeispiel: Inhaltliches Abschließen (S: 24436, t3)

```
09 S ja und so kannst du die mull we/ in deutschland
     (---) sortiert.
```

(10) Ankerbeispiel: Abschließen durch Diskursmarker (S: 51248, t3)

```
17 S ja noch die äh ein/ den/ die blastiktüte?
18 I hm_hm.
19 S man also man l::egt nur die_äh/ was plastik ist
     rein? (3)
20   ja.
```

Zu t1 verwendet insgesamt ein Drittel der Schülerinnen und Schüler eine der beiden abschließenden Handlungen. Eine Entwicklung zeigt sich zu t3: Die Mehrheit der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger markiert nun das Äußerungsende (cf. Abb. 3). Zurückgeführt werden kann dies einerseits darauf, dass sie zielsprachliche Gewohnheiten mehr und mehr verinnerlicht haben – hier zu sehen anhand des Abschließens eines Redebeitrags mit einem Diskursmarker –, andererseits aber auch speziell im Unterricht geforderte monologisierende Erkläreinheiten diskurstypisch beenden – dies z.B. in Form von Zusammenfassungen oder abschließenden Bemerkungen. In der Vergleichsgruppe realisieren 11 von 13 Schülerinnen und Schülern das Abschließen der Äußerungssequenz und markieren somit den anstehenden Turn-Wechsel. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger auch auf der Ebene der Kontextualisierung (cf. Quasthoff 2015, Morek 2012) den Erwartungen des Unterrichtsdiskurses anpassen.

Abschließen	**t1**	**%**	**t3**	**%**
Diskursmarker	17	24 %	29	41 %
Inhaltlicher Abschluss	6	9 %	9	19 %

Abb. 3: Kategorie Abschließen, Type-Zählung bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern

4.2.2 Perspektiveneinnahme

Adressatenorientierung und generalisierende Perspektive

Perspektiveneinnahme wird in diesem Kontext als die vom Erklärenden gewählte Verortung und Inbezugsetzung seiner eigenen Rolle bezüglich des fiktiven Adressaten der Aufgabenstellung verstanden. Der Erklärende kann einerseits die Erklärsequenz so ausrichten, dass er oder sie den oder die Adressatin direkt anspricht oder auf andere Weise in die Erklärung integriert. Diese Adressatenorientierung fordert eine Anpassung der eigenen Äußerungen an das erwartbare Vorwissen und den Kenntnisstand des Hörers (cf. Michalak 2013, Sader-Jin 1987, Geulen 1985). Gewählt werden kann aber auch eine generalisierende abstrahierende Perspektive – für bildungssprachliche Register die typische Variante. Ein direkter Adressatenbezug ist dann nicht erwartbar.

Anhand des folgenden Schülerbeispiels (zu t1 und t3) kann die unterschiedliche Perspektiveneinnahme des Erklärenden nachvollzogen werden:

(11) Ankerbeispiel: Adressatenorientierung (S: 39761, t1)

```
03 S ah (.) du musst als erstes ähm den den ähm/ was du
     gegessen/ was er gegessen hat-
04   da muss er zum rest/ ähm büomüll-
05   und und ähm was äh nylon oder sowas zum restmüll-
06   und (-) den rest kann isch <<lachend>> nischt.
```

(12) Ankerbeispiel: Generalisierende Perspektive (S: 39761, t3)

```
01 S also in deutschland muss man halt äh aufpassen-
02    (ja) und man muss halt kuckn.
03   also müll zum beispiel-
04   plastik muss man äh in gelbe mülltonne reintun-
05   und bio in: (.) in dem grüne?
06   und (2) ähm (--) papier noch in blau.
07   und rest in schwarzen also in restmüll- (.)
08   ja.
```

In der Erklärung zu t1 ist klar erkennbar, dass die Sprecherin bzw. der Sprecher den fiktiven Adressaten der Aufgabenstellung miteinbezieht. So verwendet sie oder er zunächst (cf. Ankerbeispiel (11), Z. 03) die persönliche Anrede mit „du" und spricht damit situativ den Adressaten selbst direkt an. Diese Perspektive wird noch im selben Äußerungsabschnitt

(cf. Ankerbeispiel (11), Z. 04) korrigiert und der Sprecher verwendet nun die 3. Person „er“, worin sich der fiktive Charakter des Adressaten widerspiegeln könnte. Zu t3 löst die Schülerin bzw. der Schüler die Aufgabe hinsichtlich des Adressaten anders: Verwendet wird in dieser Erkläreinheit durchgängig das generalisierende und abstrahierende „man“ (cf. Ankerbeispiel (12), Z. 01, 02 und 04). Die Wahl dieses Mittels lässt offen, ob die Antwort per se an den fiktiven Adressaten oder an den realiter anwesenden Hörenden gerichtet ist.

Das generalisierende „man“ kommt zu t3 häufiger zum Einsatz als zu t1 (cf. Abb. 4), prozentual handelt es sich um eine Steigerung von 61 auf 74 %. Auch der Adressatenbezug mit der persönlichen Anrede „du“ kommt zwar vermehrt zum Einsatz, zahlenmäßig aber wesentlich seltener als die generalisierende Perspektive. Dies kann interpretiert werden als Anpassung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an ein bildungssprachlich geprägtes Register, das in Schule und Unterricht gefordert und eingeübt wird. Die sehr hohe Token-Zahl bei den Generalisierungen mit „man“ ist auch mit den durchschnittlich längeren und ausführlicheren Erklärsequenzen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zu t3 zu erklären.

Adressatenorientierung und generalisierende Perspektive	**t1**	**t3**
Adressatenbezug mit „du“	7	17
Adressatenbezug mit „Tarik“, „er“	12	13
Generalisierung mit „man“	30	86

Abb. 4: Kategorie Perspektiveneinnahme, Token-Zählung

5. Reflexion und Ausblick

In diesem Beitrag stand die Entwicklung der Erklärkompetenz von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern mit der Erstsprache Arabisch im Fokus. Für die Auswertung wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das die Erklärkompetenz dieser spezifischen Stichprobe abbilden soll. Die Entwicklung der Kategorien induktiv nah am Datenmaterial hatte zum Ziel, gerade die Anfänge bildungssprachlicher diskursiver Strukturen von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern herauszuarbeiten und die gemachten Fortschritte nachvollziehbar abzubilden. Festgestellt werden konnte, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des Förderprogramms meist noch über geringe alltagssprachliche Kompetenzen in der Zielsprache verfügten, bereits zu Erhebungsbeginn geforderte

unterrichtsspezifische Diskurskompetenzen mitbringen. Konzeptionell und sprachlich lösten sie die Erkläraufgabe mit der geforderten Handlungserklärung zu Schuljahresbeginn meist auf einem basalen Niveau. Zum Ende des Schuljahres konnte in beiden Bereichen eine Entwicklung konstatiert werden hin zu komplexeren sprachlichen Strukturen sowie einem inhaltlich adressatenorientierterem konzeptionellen Aufbau. Die untersuchte Gruppe ist damit schon nach kurzer Lernzeit in der Lage, die schultypische Diskursfunktion Erklären zu verwenden und somit Anforderung des Regelunterrichts zu realisieren.

Die Fortschritte wurden bisher vor allem anhand des konzeptionell-inhaltlichen Aufbaus der Erklärsequenzen nachgewiesen. Geplante weitere Forschungsschritte sind zum einen das Ausdifferenzieren der Kategorien auch in Hinblick auf die konkrete sprachliche Realisierung der Schülererklärungen, zum anderen die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Erklärkompetenz und der allgemeinsprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schülerinnen, die mithilfe eines C-Tests zu den beiden Erhebungszeitpunkten t1 und t3 erhoben wurden. Des Weiteren werden die Ergebnisse der Stichprobe mit den Daten des gesamten Korpus ForEST in Beziehung gesetzt. Von Interesse ist hier, ob Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nachgewiesen werden können – etwa hinsichtlich der Fragestellung, ob die Gruppen gleichermaßen zielsprachlich aufholen können und schulisch erfolgreich sind.

6. Literaturverzeichnis

Cohen, Andrew D., 2014: *Strategies in Learning und Using a Second Language*. Longman: Harlow et al.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen, 1986: *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Gunter Narr: Tübingen.

Ernst-Weber, Diana, 2019: *Mündliche Erklärfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Vergleichende Gesprächsanalysen*. Stauffenburg: Tübingen.

Fredriksson, Christine, 2014: „Strategien im L2-Erwerb. Eine kritische Diskussion". *Moderna Språk* 2, 17–44.

Geulen, Dieter, 1985: „Perspektivenübernahme im Unterricht". In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht*. Peter Lang: Frankfurt a. M. et al., 115–135.

Gläser-Zikuda, Michaela, 2013: „Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien“. In: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Peter Lang: Frankfurt a. M. et al., 136–159.

Harren, Inga, 2009: „Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichts“. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 81–93.

Heller, Vivien, 2021: „Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens“. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): *Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. De Gruyter: Berlin, 303–346.

Hohenstein, Christiane, 2009: „Interkulturelle Aspekte des Erklärens“. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Stauffenburg: Tübingen, 37–55.

Hövelbrinks, Britta, 2014: *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Beltz Juventa: Weinheim.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (Hrsg.) (2017): LehrplanPLUS, https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/6/deutsch (letzter Zugriff 23.02.2021).

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (Hrsg.) (2017): LehrplanPLUS, https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/6/daz (letzter Zugriff 23.02.2021).

Kern, Friederike, 2003: „Bedeutung und Interaktion. Spielerklärungen bei Kindern“. In: Haberzettl, Stefanie/Wegener, Heide (Hrsg.): *Spracherwerb und Konzeptualisierung*. Peter Lang: Frankfurt a. M. et al., 257–273.

Klein, Josef, 2009: „ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung“. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Stauffenburg: Tübingen, 25–36.

Klein, Josef, 2001: „Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen“. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik* 2. Halbband. De Gruyter: Berlin, 1309–1329.

Kotthoff, Helga, 2009: „Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten“. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 120–146.

Michalak, Magdalena, 2013: „Erklären im Bereich Gesellschaftslehre. Ein didaktisches Modell zur sprach- und fachbezogenen Förderung“. In: Decker-Ernst, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Fillibach bei Klett: Stuttgart, 231–247.

Michalak, Magdalena/Grimm, Thomas/Lotter, Simone, 2018: „Mit SPRINT (SPRachförderung INTensiv) in die Realschule. Projekt- und Evaluationsbeschreibung“. In: Ricart Brede, Julia/Maak, Diana/Pliska, Enisa (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit – vielfältige Perspektiven*. Fillibach bei Klett: Stuttgart, 125–141.

Morek, Miriam, 2012: *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Stauffenburg: Tübingen.

Morek, Miriam 2013a: „Erklären“. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 70–72.

Morek, Miriam, 2013b: „Erklärung“. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 72–75.

Morek, Miriam/Heller, Vivien/Quasthoff, Uta, 2017: „Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen“. In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hrsg.): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Stauffenburg: Tübingen, 11–45.

Neumeister, Nicole, 2009: „‚Wissen, wie der Hase läuft‘. Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter“. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 13–32.

Neumeister, Nicole/Vogt, Rüdiger, 2015: „Erklären im Unterricht“. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 532–583.

Prediger, Susanne/Erath, Kirstin/Quasthoff, Uta M./Heller, Vivien/Vogler, Anna-Marietha, 2016: „Befähigung zur Teilhabe an

Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz“. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Waxmann: Münster, 285–300.

Quasthoff, Uta M., 2012: „Globale und lokale Praktiken in unterschiedlichen diskursiven Genres: Wie lösen L2-Sprecher globale Anforderungen bei eingeschränkter sprachstruktureller Kompetenz im Deutschen?“ In: Roll, Heike/Schilling, Andrea (Hrsg.): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr: Duisburg, 47–65.

Quasthoff, Uta M., 2015: „Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz“ In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 84–100.

Redder, Angelika/Guckelsberger, Susanne/Graßer, Barbara, 2013: *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. (Sprach-Vermittlungen 13). Waxmann: Münster et al.

Rehbein, Jochen, 1982: „Worterklärungen türkischer Kinder“. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 22, 122–157.

Rehbein, Jochen, 1977: *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. J. B. Metzler: Stuttgart.

Sader-Jin, Frederike, 1987: „Erklären als interaktiver Prozess“. In: Geringhausen, Josef/Seel, Peter C. (Hrsg.): *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*. Iudicium: München, 46–59.

Schmölzer-Eibinger, Sabine/Fanta, Johanna, 2014: „Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens.“ In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Fillibach bei Klett: Stuttgart, 157–175.

Schwitalla, Johannes, 2012: *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag: Berlin.

Selting, Margret et al., 2009: „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“ In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.

Spreckels, Janet, 2009: „Erklären im Kontext: neue Perspektiven. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 1–11.

Wenzel, Birgit, 2016: „Geschichte erklären". In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Stauffenburg: Tübingen, 169–187.

Katharina Brizić / Necle Bulut / Yazgül Şimşek / Verena Blaschitz

Mündliche Literatur. Zur Bildungssprachlichkeit illiterater Menschen

Oral Literature: Illiterate People and Their Formal Language Skills

Abstract: There is widespread evidence that in German-speaking countries, children growing up multilingually or with illiterate parents can be at a disadvantage. For example, the Austrian school system does little to offset social differences. For this reason, illiterate parents are often considered to pose an "educational risk" for their children, in part because it is assumed that they are unable to help their children acquire formal language skills. The grades for German achieved by children growing up with illiterate parents clearly reflect the unequal opportunities. Findings of a Vienna-based research project[1] have shown that, in contrast to their lower grades for German, children's story-telling are more robust to social disparities. One reason for this may be the fact that oral cultures are particularly proficient at storytelling. For example, illiterate mothers in the project proved to be the most skilled narrators. In our article, we explore the artistic narration of a mother in Kurdish and investigate the significance of this skill on the part of the parent for the children's ability to acquire formal language in German.

Keywords: oral competence, storytelling, oral history, formal language, German as a Second Language

Zusammenfassung: Dass Mehrsprachigkeit oder ein illiterates Elternhaus im deutschsprachigen Raum leicht zu einem Bildungsnachteil werden können, ist ausführlich belegt. Das österreichische Schulsystem beispielsweise gleicht soziale Unterschiede kaum aus. Illiterate Eltern geraten daher besonders oft in den Verdacht, ein „Bildungsrisiko" für ihre Kinder darzustellen, auch weil angenommen wird, sie könnten ihren Kindern keine Bildungssprachlichkeit vermitteln. Die Deutschnoten von Kindern aus illiteraten Elternhäusern spiegeln die Ungleichheit der Chancen

1 Das Projekt wurde gefördert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Grant P20263-G03). Ausführliche Darstellungen zum Projekt finden sich u.a. in Brizić (i. V.) und Blaschitz (2014).

deutlich wider. Ein Wiener Forschungsprojekt[2] hat indes ergeben, dass – ganz im Gegensatz zu den Deutschnoten – die Erzählfähigkeiten von Kindern vergleichsweise unabhängig von sozialer Ungleichheit sind. Ein Grund dafür mag sein, dass gerade mündliche Kulturen das Erzählen meisterlich entwickelt haben, sodass z.B. illiterate Mütter sich im genannten Projekt als die kompetentesten Erzählerinnen erwiesen haben. Unser Beitrag betrachtet beispielhaft die kunstvolle Erzählung einer Mutter in kurdischer Sprache und fragt nach der Bedeutung dieser elterlichen Kompetenz für die Bildungssprachlichkeit der Kinder in Deutsch.

Schlüsselwörter: Mündlichkeit, Erzählen, Oral History, Bildungssprache, DaZ

1. Einleitung

Bis heute werden illiterate Eltern häufig als „hinderlich" dargestellt, wenn es um den Bildungserwerb ihrer Kinder geht. Dies äußert sich etwa im Begriff der „Bildungsferne", mit dem man Eltern ohne (oder mit niedrigem) Bildungsabschluss in öffentlichen Diskursen oft bedenkt.[3] Niedrige Bildungsabschlüsse bringen es außerdem mit sich, dass in der Regel wenige Bücher im Elternhaus vorhanden sind und dass Eltern den Kindern nicht vorlesen (können) – auch infolge zeitlicher, gesundheitlicher und anderer Belastungen, die mit geringer Qualifikation und niedrigem Einkommen einhergehen (Lampert et al. 2018).

Das Schulwesen im deutschsprachigen Raum vermag solche familiären Ausgangslagen bislang kaum auszugleichen, wie für Österreich und Deutschland vielfach gezeigt wurde (cf. z.B. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 73). Für das kompetente Lesen und Schreiben im bildungssprachlichen Register der Unterrichtssprache Deutsch hat dies gravierende, seit langem bekannte Folgen (cf. z.B. Bremerich-Vos et al. 2017: 279).

Es gibt allerdings Folgen der genannten Schieflage, die sehr viel weniger bekannt sind, und zwar für das Elternhaus und seinen Sprachgebrauch. Denn in der Tat nehmen illiterate Eltern sehr bewusst wahr, welch niedriges Prestige ihre (fehlenden) Kompetenzen haben. Dies verschärft sich noch, wenn Eltern andere Sprachen als Deutsch sprechen: Illiteratheit und

2 Das Projekt wurde gefördert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Grant P20263-G03). Ausführliche Darstellungen zum Projekt finden sich u.a. in Brizić (i. V.) und Blaschitz (2014).

3 Cf. z.B. https://kurier.at/politik/inland/schulen-koennen-bildungsferne-kinder-zurueckholen/401107248 (letzter Zugriff 18.12.2020).

„Andersssprachigkeit“, oft verknüpft mit Armut, können dazu führen, dass Eltern die Weitergabe eigener sprachlicher Kompetenzen minimieren, um vermeintlichen „Schaden“ vom Deutscherwerb und Schulerfolg des Kindes abzuwenden. Von einer solchen „Selbstzensur“ berichten insbesondere illiterate Mütter (Brizić/Şimşek/Bulut 2021).

Die Ursachen für Illiteratheit sind zudem oft identisch mit jenen Ursachen, die auch zur Migration und Flucht der Betroffenen geführt haben. Hierher gehört z.B. die Zugehörigkeit zu einer sprachlichen oder religiösen Minderheit im Herkunftsland, was in vielen Fällen mit Bildungsexklusion, politischer oder rassistischer Verfolgung verbunden ist. Bekanntheit erlangte das Beispiel kurdischsprachiger Ezidinnen und Eziden sowie ihrer Verfolgung und Flucht aus dem Nahen Osten (cf. z.B. Junne et al. 2019). Ein weiteres Beispiel ist die Armutsmigration von Roma und Sinti aus dem Balkanraum, wo rassistisch motivierte Ausgrenzung und Bildungsexklusion ausführlich belegt sind (cf. z.B. SVR 2013).

Bei aller Unterschiedlichkeit zeigen beide Beispiele deutlich, dass Ausgrenzung stets auch die Familiensprachen betrifft: Romani ist in den Herkunftsländern auf dem Balkan außerordentlich stigmatisiert; Kurdisch wiederum war und ist in den Herkunftsländern des Nahen Ostens vielfach marginalisiert; dies reicht bis hin zu Sprachverboten (Öpengin 2012). Diese Umstände haben die Entwicklung von Schrifttum, Standard- und Bildungssprachen enorm erschwert. Sowohl Romani als auch Kurdisch durchlaufen in dieser Hinsicht bis heute eine wechselvolle Geschichte (cf. Matras 2002; Akın 2017). Und selbst da, wo sich ein Schrifttum etablieren konnte, ist es für viele Sprecherinnen und Sprecher unzugänglich (z.B. mangels Lehrmaterial, institutioneller Anbindung u.s.w.; cf. Akın 2017). Zusammenfassend haben also Familien mit den Sprachen Romani oder Kurdisch eine wesentliche Gemeinsamkeit: In diesen Sprachen ist Schrift- und Bildungssprachlichkeit besonders schwer zu erlangen. Somit erzeugen Bildungsexklusion im Herkunftsland, Armutsmigration oder Flucht und schließlich Bildungsungleichheit im deutschsprachigen Raum gemeinsam ein fatales Geflecht: fatal für die Aneignung von Bildungssprache, und vor allem für illiterate Eltern und ihre Kinder.

Dass deutschsprachige Bildungssysteme hier Verbesserungsbedarf haben, wurde vielfach besprochen. Was dies aber für die familiäre Kommunikation bedeuten kann, wurde weitaus weniger beachtet – siehe oben. Ebenso fehlt

weitgehend eine wissenschaftliche Würdigung der sprachlichen Kompetenzen illiterater Elternhäuser, und zwar *gerade im Kontext von Bildungssprache*. Unser Beitrag ist daher gezielt dem letztgenannten Aspekt gewidmet.

2. Empirisches Vorgehen

Exklusion im Geburtsland, Fluchtmigration und schließlich Bildungsbenachteiligung im deutschsprachigen Raum: Dieses verhängnisvolle Zusammenspiel und mögliche Auswege waren auch Thema einer Studie, die an siebzehn Grundschulen in Österreichs Hauptstadt Wien stattfand.[4] Insgesamt 40 Lehrkräfte sowie 160 Familien – Eltern und Kinder – gehörten zu den Teilnehmenden. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Erhebung zehn Jahre alt, befanden sich also am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. Dies ist ein neuralgischer Punkt im österreichischen (wie auch im deutschen) Schulsystem, da sich hier die Wege der Kinder trennen: Bereits an diesem Punkt entscheidet sich, ob eine Hochschulreife angestrebt werden kann oder nicht. Haben Eltern keinen Hochschulabschluss, dann bedeutet das häufig auch für das Kind, in einen Sekundarschultyp überzutreten, der ohne Hochschulreife endet (s. ausführlich in OECD 2018). Ebenso entscheidend ist es, ob eine Familie mehrsprachig ist und eine Migrations- bzw. Fluchtgeschichte hat oder nicht: Auch diese Unterschiede werden vom Schulsystem kaum ausgeglichen (cf. z.B. Wendt/Schwippert 2017: 229; OECD 2018: 11).

Das Ziel genannter Wiener Studie war es, Kreisläufe der Ungleichheit und Möglichkeiten des Durchbrechens herauszuarbeiten. Einbezogen wurden deshalb Schulen, Lehrkräfte und Familien mit unterschiedlichsten sprachlich-sozialen Konstellationen sowie Familien mit und ohne Migrations- und Fluchterfahrungen. Insgesamt beinhalten die erhobenen Daten statistische Informationen der Schulverwaltung, Kinderfragebögen, linguistische Analysen mündlicher und schriftlicher Narrationen der Kinder, ausführliche Gespräche mit Schulverwaltungen, Lehrkräften und Eltern und schließlich umfangreiche Feldnotizen, Teambesprechungen und Reflexionen zu den mehrere Jahre dauernden Erhebungen. Das Korpus beinhaltet u.a. Daten in Deutsch, Türkisch und Kurdisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch

4 Ausführlich in Brizić (i. V.), Blaschitz (2014).

und Romani. Die Erhebung fand zum Großteil in Wien, im Fall einiger Familien auch in Istanbul statt (detailliert in: Brizić i. V.).

Die Ergebnisse der Studie machen einmal mehr deutlich, welche Folgen die systemischen Ungleichheiten des österreichischen Bildungswesens haben. Für den Übertritt der Kinder in die Sekundarstufe ist insbesondere die Deutschnote am Ende der Grundschulzeit mit entscheidend. Diese aber ist stark von sozialer Herkunft geprägt: Sogar die Deutschnote der *Kindergeneration* (in Wien) bildet noch ab, welcher Bevölkerungsgruppe die *Eltern* (im Herkunftsland) einst angehörten (s. Brizić, i. V.). Eine schwache Bildungsbeteiligung der Elterngeneration führt also oft zu ähnlich schwachen Ergebnissen in der Kindergeneration – hier: in Wien.

Beispielhaft dafür wurden zuvor die Sprachen Romani und Kurdisch genannt, die schon in den Schulsystemen der jeweiligen Herkunftsländer (Balkanstaaten, Nahost) unzureichend oder gar nicht berücksichtigt werden (cf. z.B. Coşkun/Derince/Uçarlar 2011). Aber genau diese institutionelle Situiertheit wäre die Voraussetzung dafür, dass sich bildungssprachliche Praktiken[5] auch in stigmatisierten Minderheiten verbreiten und für die Familien allgemein zugänglich werden können. Für die Familiensprachen Kurdisch und Romani fehlt diese Voraussetzung, und folglich *fehlt die Verbreitung und allgemeine Zugänglichkeit von Bildungssprache in Kurdisch sowie Romani.*[6] Eine Konsequenz davon ist, dass Wiener Eltern mit den Familiensprachen Kurdisch oder Romani *deutlich niedrigere Bildungsabschlüsse* mitbringen, als es bei anderen Eltern in Wien (z.B. mit den Sprachen Türkisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch) der Fall ist. Dies bedingt auch einen *höheren Prozentsatz an illiteraten Eltern* (besonders Müttern) in Familien mit den Sprachen Kurdisch oder Romani.

Und genau diese Ausgangslage der Eltern bleibt bis in den Erfolg der Kinder hinein spürbar, was zu einer fatalen Schichtung im Schulerfolg führt: Je besser die Deutschnote mehrsprachiger Kinder ausfällt, desto eher handelt es

5 Zum Begriff der bildungssprachlichen Praktiken siehe Morek/Heller (2012: 70).

6 Es sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf verwiesen, dass es Schrifttum und Bildungssprachlichkeit im Kurdischen und auch im Romani natürlich gibt, teils mit einer langen Tradition. Das Problem besteht jedoch in der *Zugänglichkeit* und der *Verbreitung*, die nur durch Institutionen geleistet werden könnte – welche aber für Kurdisch und Romani immer noch weitgehend fehlen.

sich um Kinder mit den Familiensprachen Türkisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, denn hier hatten schon die Eltern als Mehrheitsbevölkerung im Geburtsland vergleichsweise bessere Chancen auf Bildung. Von *schlechten Deutschnoten* hingegen – bis hin zur *sonderpädagogischen Einstufung* – sind häufiger Kinder mit der Familiensprache Romani betroffen; und sogar signifikant häufiger sind es Kinder mit der Familiensprache Kurdisch. In den beiden letztgenannten Gruppen war bereits den Eltern als Minderheitenbevölkerung im Geburtsland vergleichsweise wenig Möglichkeit gegeben, formale Bildung zu erwerben (detailliert in Brizić, i. V.; Strauß 2011).

Damit wird zugleich eine besondere Facette sozialer Ungleichheit im deutschsprachigen Raum sichtbar: Sie hat über mehrere Generationen und sogar über nationale Grenzen hinweg Bestand. Bildungsungleichheit im deutschsprachigen Raum betrifft also nicht nur mehrsprachige Gruppen insgesamt, sondern sie betrifft *bestimmte mehrsprachige Gruppen sogar noch mehr als andere*.

Unsere Studie erbrachte jedoch auch noch ein anderes Ergebnis, das dem ersten diametral zu widersprechen scheint: In den narrativen deutschsprachigen Kindertexten, die im Verlauf der Studie ebenfalls erhoben wurden (s.o.; Blaschitz 2014), zeigt sich eine vergleichsweise Unabhängigkeit vom sozial-sprachlichen Hintergrund (Brizić, i. V.). Das heißt: Romani- und kurdischsprachige Kinder schneiden in ihren schriftlichen Narrationen[7] tatsächlich *nicht* schlechter ab als Kinder mit anderen Familiensprachen oder gebildeteren Eltern. Dies ist ein Ergebnis, das aufhorchen lässt: Die Erzählfähigkeiten der Kinder zeigen keine Benachteiligung je nach Bildung oder gar Herkunft der Eltern. Ganz anders dagegen die Deutschnote, die – wie erwähnt – Bildung und Herkunft der Eltern sehr deutlich widerspiegelt. Das liegt mit daran, dass die Deutschnote nicht so sehr die Erzählfähigkeiten, sondern u.a. Grammatik und Orthographie berücksichtigt[8] – wo sich sehr wohl soziale Unterschiede zeigen (cf. dazu bereits Köller/Knigge/Tesch 2010).

Wenn also die Deutschnote (und darin Orthographie, Grammatik u.s.w.) soziale Ungleichheit abbildet, wogegen die narrativen Fähigkeiten sozial unabhängiger sind, dann stellt sich natürlich die Frage, warum das so ist. Was macht

---

7 Die Narrationen wurden auch mündlich und auch in den Familiensprachen der Kinder erhoben; hier geht es uns aber um die schriftlichen Leistungen der Kinder, da diese auch schulisch besonders relevant sind.

8 Abgesehen von Kompetenzen, auf die wir hier nicht eingehen können (etwa Lesen, Schreiben, Textsortenwissen).

das Erzählen der Kinder in Deutsch so vergleichsweise „robust“ gegenüber Ungleichheit? Kann es das Elternhaus sein, das zu den narrativen Fähigkeiten einen profunden Beitrag leistet – auch oder gerade ein illiterates Elternhaus?

Damit richtet sich der Fokus nun auf die Eltern in der Studie und auf die Elterngespräche, die in zahlreichen verschiedenen Sprachen, inklusive Mischungen, geführt wurden. Das Ziel der Gespräche war es, Bildungs-, Migrations- und Sprachbiographien, Bildungswünsche und die Sprachen des familiären Alltags zu beleuchten. Allerdings handelte es sich dabei meist nicht um klassische Interviews. Vielmehr waren die Gespräche im Sinne von Denzin (2001: 24) konzipiert als „vehicle for producing performance texts […] about self and society“. Das bedeutet: Das wichtigste Anliegen bestand darin, den befragten Müttern und Vätern eine „Bühne“ zu bieten, die jeglicher performativer Konstruktion von biographischem, sprachlichem, politischem, religiösem und anderem Selbstverständnis offenstand, und zwar *in Gemeinsamkeit*. Die befragende Person oder „Interviewerin“ war darin also genauso involviert – und gab ebenso von sich preis – wie die befragte Person. Dies ist im vorliegenden Zusammenhang von großer Bedeutung, um Menschen unabhängig von ihrer Schulbildung nicht nur die Wahl der Sprache, sondern auch die Gestaltung des Gesprächs freizustellen. Die Befragten konnten somit zu jeder Zeit auch zu Befragenden werden; und das Gewicht der mitunter belastenden Themen sollte damit auf die Schultern möglichst aller Gesprächsteilnehmenden verteilt werden.

Aus diesem Ansatz sind nicht nur hochinformative Gespräche entstanden, sondern auch „Ereignisse des Erzählens“, deren Besonderheit uns direkt zum Thema Bildungssprache führen wird. Eines dieser Ereignisse wird im folgenden Abschnitt vorgestellt. Aus einem langen biographischen Gespräch ist dies ein kleiner Ausschnitt, der von Zugehörigkeit, Flucht und Gerechtigkeit handelt.

3. Fallbeispiel

Wir befinden uns in Istanbul, in einem Stadtteil, der von Armutsmigration und Flucht geprägt ist. Kurdische Familien aus der Osttürkei stellen hier eine der größten Bevölkerungsgruppen. Viele von ihnen kamen in den 1990er und 2000er Jahren nach Istanbul, nachdem ihre Dörfer dem Krieg zwischen

dem türkischen Militär und der PKK[9] zum Opfer gefallen waren. Von hier migrierten die Menschen oft auch weiter nach Deutschland oder Österreich.

Ein Istanbuler Stadtteilzentrum, das den Kindern illiterater Eltern Unterstützung bei den Hausaufgaben bietet, hat einen kleinen Raum für unsere Gespräche zur Verfügung gestellt. Hier findet auch jenes Gespräch statt, das nun auszugsweise vorgestellt wird. Die beiden Gesprächspartnerinnen sind Frau W und die Interviewerin. Die Frauen sind von sehr unterschiedlichen sozialen Erfahrungen geprägt: Zwar sind beide in einer kurdischsprachigen Region der Türkei geboren, aber die Interviewerin hat sowohl in der Türkei als auch in Österreich höhere Bildungsabschlüsse erworben; Frau W hingegen hat nie eine Schule besucht. Sie ist daher in keiner ihrer Sprachen schriftkundig; dazu gehören: Kurdisch (in der Varietät Kurmancî), Arabisch (das in ihrer Herkunftsregion an der türkisch-syrischen Grenze eine Lingua Franca ist) und etwas Türkisch.

Geboren ist Frau W in einem Dorf an der türkisch-syrischen Grenze. Auch sie hat ihr Zuhause unter oben genannten Umständen verloren: Nachdem die Bevölkerung der Kollaboration mit der PKK beschuldigt worden war, wurde das Dorf von türkischen Sicherheitskräften niedergebrannt. Frau W war damals ein Kind von zehn Jahren, und die nachfolgende Flucht ist nun mehr als zwei Jahrzehnte her; jetzt ist Frau W selbst Mutter von sechs Kindern.

Trotz aller Unterschiedlichkeit der beiden Frauen ist ihr Gespräch, das in Kurdisch stattfindet, von lebhaftem Austausch geprägt; es füllt fast zwei Stunden. Auch wenn der Bildungsgrad der beiden Frauen sehr verschieden ist, teilen Frau W und die Interviewerin nicht wenige Erfahrungen. Zudem stellt die Interviewerin immer wieder Nachfragen, und Frau W gibt umfassend und gern Auskunft.[10]

9 Arbeiterpartei Kurdistans, cf. Jongerden/Akkaya (2015).

10 Die Schreibweisen des Kurdischen im Transkript (v.a. bezüglich Vokalqualitäten und Wortgrenzen) entsprechen oft nicht der Standardorthographie. Die Gründe dafür wurden bereits weiter oben erläutert: Wie viele andere Kurdischsprechende, so hatte auch diese Erzählerin keinen Zugang zu kurdischer Standardsprachlichkeit, sodass eine von uns gewählte Standardorthographie ihrer dialektalen Sprechweise nicht gerecht würde. Hinzu kommt ein enorm hohes Sprechtempo, das die genaue Transkription an einigen Stellen schwierig oder unmöglich machte.

Ein bemerkenswerter Einschnitt findet sich indes schon bald nach Beginn. Man unterhält sich gerade angeregt über Frau Ws Leben in Istanbul, das von ökonomischer Armut geprägt ist – als Frau W plötzlich innehält. Sie atmet tief und setzt mit ganz neuer, ruhiger Stimme dazu an, die Gegenwart und die Metropole Istanbul weit hinter sich zu lassen:[11]

Transkript 1: **Das Dorf**
Erzählerin: **Frau W**
Interviewerin: INT
Sprache: **Kurdisch (Varietät Kurmancî, dialektal)**
Übersetzung: Deutsch (grau unterlegt)

001 W: (---) <<tief, ruhig> a:/ gundê ma XWEŞ bû;>
(---) <<tief, ruhig> ah/unser dorf war SCHÖN;>
002 (1.0) ji:=e: <<all, hoch, rhythm> ÇI tiştê xwade DAye-
(1.0) von=äh <<all, hoch, rhythm> WAS auch immer gott gegeben hat-
003 HEmû te da HEbun-
ALLes gab es dort-
004 xurMA te tune bun,
DATTeln gab es nicht dort,
005 portaQAL te tune bun,
orANgen gab es nicht dort,
006 (.) sev ji ew ê ŞINeke;=
(.) auch äpfel diese GRÜNlichen;=
007 =ew ê HUrik bun,
=diese KLEInen gab es,
008 (.) ew TEne te da tune bun.
(.) EINzig diese {davor genannten dinge} gab es dort nicht.
009 (.) çi ku/ hemu xwadê daYI te da bun;>
(.) das was/ alles was gott geschenkt hat gab es dort;>

Ach, unser Dorf war schön (*Ah, gundê ma xweş bû*): So beginnt Frau W einen Lobgesang auf ihr Zuhause an der türkisch-syrischen Grenze, das es nicht mehr gibt. Die veränderte Stimmlage markiert den immensen Sprung

11 Die Transkripte wurden erstpubliziert in Brizić/Şimşek/Bulut 2021.

der Erzählerin durch Zeit und Raum. Hinzu kommt gleich darauf (Zeilen 002–003) ein packender Rhythmus: *ÇÎ-tiştê xwa-de DA-ye – HE-mû te-da HE-bun* (*WAS auch immer Gott geGEben – ALL-es gab-es DORT*).[12] Dieser Rhythmus setzt sich unmittelbar fort in analog gebauten Einheiten, die sich in ihrem Ausgang reimen: *te-da HE-BUN*, *te-tu NE-BUN* (*dort-es [DOCH]-GAB, dort-es NICHT-GAB*). Und allein schon die klingenden Namen der Früchte, die es nicht gab, beschwören die reiche Fülle herauf, die es gab: *Alles, was Gott geschenkt hat, gab es dort*.

Transkript 2: Das Dorf

010 W: şet e ave TE da bu,
einen see mit WASSer gab es dort,
011 (.) çeşme ave TE da bu,>
(.) einen brunnen mit wasser gab es dort,>
012 (.) <<acc> çi çawuşeki diHAT giriYA diçu,=
(.) <<acc> jeder offizier der KAM ging WEInend,=
013 =çi alimeki diHAT giriYA diçu-=
=jeder lehrer der KAM ging WEInend-=
014 =digo wî gunde halo XWEŞ-=
={er} sagte dieses so SCHÖne dorf-=
015 =ame çiTO je harin.>
=WIE können wir es verlassen.>
016 (1.2) hinki <<p, tief> AZEni şerif (...)->
(1.2) jetzt <<p, tief> der heilige gebetsruf (...)->
017 <<cresc, bewegt> hingî welatekî !GEL!kî xweş bu;=>
<<cresc, bewegt> es war ein !SEHR! schönes zuhause;=>
018 INT: =aRE-=
=JA-=
019 W: =weLAte me.
=unser zuHAUse.

12 Die deutsche Übersetzung entspricht hier *nicht* der kurdischen Wortfolge. Sie ist vielmehr so gestaltet, dass sie dem Rhythmus des kurdischen Originals möglichst nahe kommt.

Aber die Früchte sind noch nicht alles. Man hat das aride Klima förmlich vor Augen: Sein ganzer Reichtum ist das Wasser. Und selbst daran herrscht im Dorf kein Mangel. Vor so viel Fruchtbarkeit, so viel Schönheit beugen sich sogar jene, die eigentlich als Fremde, als Abgesandte des türkischen Staates, kamen: Sie alle gehen nur deshalb wieder fort, weil sie es müssen, und sie gehen weinend – selbst die Offiziere des türkischen Militärs. So schön war dieser Ort, man hätte ihn nie verlassen mögen (Zeilen 012–015).

An dieser Stelle ist plötzlich von draußen der Gebetsruf einer nahen Moschee zu hören. Für Frau W, so scheint es, kommt dies gerade recht: All ihren gewichtigen Augenzeugen fügt sie nun auch noch den *heiligen Gebetsruf* hinzu – und imitiert dabei eine ruhige, tiefe Stimme. Und so hat Frau W nicht nur Offiziere und Lehrer, sondern auch Gott selbst als Zeugen auf ihrer Seite, wenn sie ausruft: *Es war ein SEHR schönes Zuhause, unser Zuhause!*

Transkript: Unterbrechung

```
020  INT: [ÇU waxt  (...)-          ]
          [WANN     (...)-          ]
021  W:   [hami dari BER,               ]
          [drumherum alles voller BÄUme,]
022  INT: (--) ha_HA,
          (--) ja_JA,
023  W:   û şet e ave TE da bû,
          und es gab einen see mit wasser dort,
024       (1.0) !GEL!kî xweş bu.
          (1.0) es war !SEHR! schön.
```

Da geschieht der Interviewerin ein Irrtum: Sie setzt zu einer Frage an (Zeile 020). Dass dies tatsächlich ein Irrtum, eine Unaufmerksamkeit ist, sehen wir an Frau Ws Reaktion: Sie, die Erzählerin, die zuvor alle Nachfragen überaus gern beantwortet hat, tut jetzt nichts dergleichen. Vielmehr spricht Frau W laut und deutlich weiter – und zwar *zeitgleich* mit der Interviewerin – so als hätte letztere gar nichts gesagt. Damit markiert Frau W sehr klar: Unterbrich mich nicht (021). Und die Botschaft kommt an, denn die Interviewerin fügt sich sofort (022). So hat Frau W die Bühne wieder für

sich und festigt ihre monologische Stellung zusätzlich, indem sie in aller Ruhe bereits Gesagtes nochmals wiederholt (vgl. die Pause zwischen 023 und 024!). Was aber ist es, das hier abläuft und keine Unterbrechung duldet? Das wird im Fortgang deutlich.

Transkript 3: Das Dorf

025 W: <<pres> û ÇOLe wê HEbû li çile EZinge xwe bine beleş;>
<<pres> und {das dorf} hatte steppengebiet
im herbst holte man sich BRENNholz kostenlos;>
((...))
026 (.) te piwaZEN biçandana;
(.) du konntest ZWIEbeln anpflanzen;
027 te giZER biçandana-
du konntest MÖHren anpflanzen-
028 te: biber BIçandanaya,
du konntest paprika anpflanzen, ((...))
029 çeLI jî tişti hebu,
im HERBST gab es allerlei,
030 haVÎN(e) jî tişti hebu;
im SOMMer gab es auch allerlei;
031 tiş(t)i li ber deriye TE bun-
alles war vor deiner TÜR- ((...))
032 ave ta BOL bu,
dein wasser war im ÜBerfluss da,
033 (.) di qaDIye.
(.) du hattest dein AUSkommen // es ging dir GUT.

Erst jetzt, und erst aufgrund der Unaufmerksamkeit der Interviewerin, kristallisiert sich heraus: Was wir hier hören, ist ein Gesamtwerk, dessen Form so wichtig ist wie sein Inhalt. Denn nachdem Frau W die Bühne zurückerobert hat, bringt sie inhaltlich kaum Neues. Sie reichert lediglich das bereits Erzählte – das paradiesisch schöne Dorf – um weitere Aspekte von Schönheit und Fülle an: Brennholz, Gemüse und erneut auch Wasser, alles gab es da; und auch hier finden sich Wiederholung und Reim, welche diesmal die Wiederkehr der Jahreszeiten untermalen (Zeilen 029–030). Aber

gerade anhand der inhaltlichen und stilistischen Wiederholung wird auch die übergreifende lyrische Form ersichtlich: Schon in den beiden vorigen „Strophen“ (Transkript 1 und 2), und so auch hier wieder (Transkript 3), ist die Abfolge der „Zeilen“ (Intonationseinheiten) ganz ähnlich. Sie beginnt jeweils mit einer Aufzählung der reichen Lebensgrundlagen und endet stets mit einem Ausruf der Würdigung: *ALLes gab es dort* (Strophe 1); *Es war ein SEHR schönes Zuhause* (Strophe 2); *Es ging dir GUT* (Strophe 3). Auf diese Weise bilden Lebensfülle und Schönheit den Refrain in allen drei Strophen – und diese bilden zusammen ein „Lied“: den Gesang an ein paradiesisches Zuhause.

Doch die Wende naht. Frau Ws bisher so bewegte Schilderung wird jetzt monoton, überleitend zu dem, was dann geschah: Regierungstruppen kamen ins Dorf.[13]

Transkript 4: Die Zerstörung

034 W: (--) ha wilo danin ser sindoqekê
belkî <<tief> tu zanê sindoq çiye sindoq evê BEri.>=
(--) sie legten das so auf eine kiste
vielleicht <<tief> weißt du was {so} eine kiste ist
kisten von FRÜher.>=

035 INT: =sindoq evê BEri ez zanim;
=kisten von FRÜher ich weiß;

036 W: ezing danîn SER? (-)
sie haben brennholz drauf gelegt? (-)

037 INT: m_hm,
m_hm, ((...))

038 W: <<tief> û benzIN lê kir li xaniye ↓diYA MIN şautand.=
<<tief> und sie haben benzin daraufgegossen und
das haus ↓meiner MUTTer verbrannt.=

039 =↑DU ↓qat.
=↑ZWEI ↓stockwerke.[14]

13 Die überleitenden Strophen müssen hier aus Platzgründen fehlen; siehe vollständige Version in Brizić (i. V.).

14 *duqat* könnte auch übersetzt werden als *ohne zu zögern*.

040 (.) u le kuli askeRIya hat li xaniye diYA MIN şautand.>

(.) und das miliTÄR kam und verbrannte das haus MEIner MUTTer.>

041 <<all, hoch> ka çi na ↑GOT (k)û kas li wir ↓tune.>

<<all, hoch> sie ↑FRAGten nicht einmal ob dort jemand ↓drinnen ist oder nicht.>

042 <<bewegt> darîyê ↑diya min ↓peQANdin.

<<bewegt> die tür meiner ↑mutter ↓SPRENGten sie.

043 (---) !HA!tin ↓şau!TAN!din.> (--)

(---) sie !KAM!en und ↓ver!BRANN!ten.> (--)

044 INT: m:–

m:–

Nun sind es nicht mehr Offiziere wie jene, die noch die Schönheit des Dorfes priesen; jetzt sind es Truppen, die Zerstörung bringen. Das zerhackte Brennholz und die Kisten, das Zischen des mit Benzin genährten Feuers, das Nicht-einmal-Fragen nach Menschen, die hätten verbrennen können – all das findet sich akribisch gezeichnet in Frau Ws nicht mehr harmonischen, jetzt lang ausfransenden Zeilen, zerhackt von enormen Akzenten und Tonhöhensprüngen, sei es von tief *(MUTTer*) nach hoch (*ZWEI*) und zurück (*Stockwerke*), oder von hoch (*FRAGten*) nach tief (*drinnen*), dann wieder hoch (*Mutter*) und wieder tief (*SPRENGten*). Die Kulmination erfolgt in der letzten Zeile mit einem hoch ausgerufenen *KAMen* und einem tief nachstoßenden *verBRANNten* (Zeile 043). Und in all der Zerstörung, ja vielleicht gerade deshalb, ist es Frau W überaus wichtig, dass die zuhörende Interviewerin jedem Detail folgen kann: *Weißt du, was so eine Kiste ist?, Kisten von früher* (Zeile 034),[15] und die Interviewerin hat gelernt, dass ihre Rolle jetzt nur das Einstimmen und Zustimmen sein kann: *Kisten von früher, [ja] ich weiß* (Zeile 035).

15 Dies waren oft besonders schön verzierte Truhen, in denen Frauen ihre wertvollsten Dinge (Kleidung aus schönen Stoffen, Stickereien oder auch Schmuck) aufbewahrten.

Auf dieses Bild der Zerstörung folgt Wiederholung um Wiederholung[16] – ein Stilmittel, das wir bereits kennen –, und jede Wiederholung, jede Strophe bringt neue Details der Zerstörung zutage. Dies verlangt nach einem Urteil, welches Recht von Unrecht trennt:

Transkript 5: Das Urteil

```
045  W:   [VALLah,            ]
           [ich SCHWÖre,       ]
046        pi me ra ha/ bê haqi!YE! dikin.
           sie tun uns u/ !UN!recht an.
047  INT:  are bê haqiYE dikin.=
           ja sie tun UNrecht.=
048  W:    =bê haqi!YE! dikin.
           =sie tun !UN!recht.
```

Dieses Urteil hat mit seiner dreischrittigen Form eine geradezu zwingende Wirkung; und so wird es auch nicht von der Erzählerin allein geleistet. Vielmehr setzt Frau W zunächst den ersten Schritt (*Sie tun uns UNrecht an*); dann lässt sie die Interviewerin Schritt zwei übernehmen, womit diese – fast schon selbstverständlich und stilgetreu durch Wiederholung – die ihr zugedachte Rolle des Einstimmens und Zustimmens erfüllt (*Ja, sie tun UNrecht*); Schritt drei wiederum, die Vollendung des Schwurs, fällt zurück an Frau W, die das alles schließlich selbst erlebt hat: *Sie tun UNrecht!* ruft sie stark akzentuiert (Zeilen 045–048). Doch inmitten des Unrechts kommt Hilfe.

Transkript 6: Das Wunder

```
049  W:   (1.3) ziLAM kete qulpe,=
          (1.3) der MANN ist in das zimmer,=
050       =ku em li we deri VIderketin-
          =als wir dort RAUSgekommen sind-
051       <<tief> go> <<rufend> qurAN li we bu->
```

16 Erneut sei darauf hingewiesen, dass hier nur Auszüge abgebildet sind und viele Teile weggelassen werden mussten (z.B. auch die übrigen Strophen der Zerstörung). Die vollständige Version des Transkripts findet sich in Brizić (i. V.).

<<tief> sagte er> <<rufend> war dort der korAN->
052 go egir debir LIST go;
er sagte feuer spielte drum herum sagte er;
053 kesk u sor dore qurHAne çedibu. (-)
es ist grün und rot um den korAN herum geworden. (-)
054 INT: ((schmunzelt kurz))
055 W: diya min bi halalTI kiri bu,
meine mutter hatte es REIN gekauft,
056 (-) ew xani kirin di çande wî daRE diçun;
(-) sie machten alle häuser sie gingen dorthin;
057 go çun dave deri benzine wan xeLAS bu;
er sagte sie gingen vor die tür ihr benzin ging aus;
058 (-) wî diKIR nakir xani wê naçu,
(-) {jemand} versuchte und verSUCHte {aber} ihr haus ging nicht {in flammen auf},
059 (-) <<hoch> bi tahbi diye min di faqiriye de kiRI bû ->
(-) <<hoch> mit mühe hatte meine mutter in armut das haus geKAUFT->
060 <<weich> male he!LAL! bu->
<<weich> das haus war ge!RECHT! verdienter besitz->

Ein Mann, ein Nachbar vielleicht, wird nun als neuer Protagonist eingeführt. Er war direkt dabei, als das Haus von Frau W und ihrer Familie brannte. Und in der Tat ist es wundersam, was der Mann berichtet: Das Haus – vor Gott *gerecht* erworben (*helal*, Zeilen 055 und 060) – hat sich dem Feuer widersetzt. Denn wie die Truppen es auch versuchten, das Haus ging nicht in Flammen auf; es brannte zwar, aber es verbrannte nicht ganz. Mag sein, dass das Benzin ausging; doch es zeigt sich ein noch viel wundersamerer Grund. In einem Zimmer lag ein Koran; genau dort wurden die Flammen grün und rot; und an späterer (hier nicht wiedergegebener) Stelle werden diese Flammen auch noch gelb: Ja, es ist tatsächlich die kurdische Fahne in Grün, Rot und Gelb, die sich hier zeigt, mitten im Feuer, um der Zerstörung Einhalt zu gebieten. Hier kommt die Hilfe nicht mehr von menschlicher Seite; sie kommt von einer höheren Macht.

Die Interviewerin scheint sich ein wenig gegen dieses Wunder zu sträuben (054). Doch von solcher Ungläubigkeit lässt sich Frau W nicht beirren. Wo doch alles menschliche Recht versagt hat, ist ihr das göttliche Recht umso heiliger – unantastbar wie das Zuhause, das Dorf und seine (kurdischen) Menschen. Gott hat sich gezeigt, wo jede irdische Hilfe ausblieb.

Transkript 7: Das Urteil

061	W:	<<p, weich> (-) male ha!LAL! ê=alaw le nare-> (-)
		<<p, weich> (-) das haus war ge!RECHT! verdienter besitz die flammen breiteten sich nicht darauf aus-> (-)
062	**INT:**	**Arê-=**
		JA-=
063		**=RAST e-**
		=das ist WAHR-
064	W:	<<bestätigend> eh->
		<<bestätigend> eh->
065		(--) vallah=GElek-
		(--) bei gott=GROSSes-
066		bê haqiye bi MAR dikirin?
		UNrecht haben sie uns angetan?
067		(1.0)

Und auch das Wunder, das hier geschah, stellt Frau W wieder in vielen (insgesamt fünf) Strophen dar. Wie sich zeigt, ist dies der Kern- und Angelpunkt ihres Selbstverständnisses (cf. Brizić i V.). Das Zerhacken und Zerstören von vorhin ist nun einer weichen, leisen, schützenden Stimme gewichen, mit der Frau W ihres Zuhauses gedenkt: *Das Haus war geRECHT verdienter Besitz…* (061). Und die Interviewerin stimmt ein: *JA, das ist WAHR* (062–063). Dies bestätigt Frau W noch, bevor sie zu einem letzten Aufbäumen ansetzt: *Bei Gott, GROSSes…* ruft sie, hält inne und fährt fort: *…UNrecht haben sie uns angetan.* Dies intoniert sie wie eine anklagende Frage vor einem höheren Gericht (065–066).

Danach bleibt nichts mehr zu sagen; die Frauen würdigen mit ihrem Schweigen, was vor vielen Jahren mit Frau Ws Dorf geschah.

4. Charakteristika

Dass Ereignisse wie diese sich in den Elterngesprächen überhaupt manifestiert haben, verdanken wir der Tatsache, dass es illiterate Eltern im Studiensample gab. Einzig Menschen ohne Schulbildung, und ganz besonders Frauen, zeigten diese und ähnliche Formen kunstvollen Erzählens; und sie zeigten ihre Kunst auch nur dort, wo es um Schlüsselmomente ihrer Autobiographie ging, oft im Zusammenhang mit einer erlebten Flucht.

Für das methodische Paradigma der *Oral History* wäre das auch gar keine Überraschung. Längst ist das kunstvolle Erzählen in mündlich geprägten Kulturen bekannt (cf. Hymes 1996) und reich dokumentiert, auch für das Kurdische (z.B. Hamelink 2016; Turgut 2010) und auch für konflikthafte Kontexte des Nahen Ostens (z.B. Neyzi 2010). Die Überraschung besteht vielmehr darin, dass Bildungs(sprach)forschung und Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung bislang noch kaum einen Blick auf diese Kompetenzen illiterater Menschen geworfen haben. Die Berührungspunkte zwischen den Forschungsinteressen sind nämlich reichhaltig.

Erstens handelt es sich bei oben dargestelltem Ereignis um die Vermittlung anspruchsvoller bzw. herausfordernder Inhalte an eine bis dahin fremde Zuhörerin; die Vermittlung muss also – verglichen mit den sonst meist familiären Erzählkontexten – dekontextualisiert stattfinden; das erfordert ein gewisses Maß an Explizitheit sowie text- und informationsstruktureller Transparenz; diese wiederum zeigt sich in der stringenten Stilistik, beruhend auf einem strophenförmigen Aufbau mit wiederkehrendem Refrain (cf. Zeilen 001–009; 010–019; 025–033; usw.). Zweitens haben wir es mit einer klaren Verteilung der Sprecherrollen zu tun, die einen hohen Anteil monologischer Formen bedingt; ein Sprecherwechsel wird überhaupt nur dann zugelassen, wenn er die Form – und damit auch die intendierten Schlussfolgerungen – befördert (047; 062–063). Damit ist die Erzählerin nicht nur in der Rolle, Expertise zu vermitteln, sondern sie wirkt auch didaktisch auf die Interviewerin ein (021), sodass letztere die Textsorte „lernen“ kann. Und in der Tat lernt die Interviewerin rasch (022). Dem ist auch zuträglich, dass die Erzählerin auf Genauigkeit (004–008; 034), Verallgemeinerbarkeit (026 ff.: *du konntest* im Sinn von *man konnte*) und Kausalität abzielt (Unrecht, das so groß war, dass es zu göttlichem Eingreifen führte). Alle genannten Aspekte aber sind ein Teil dessen,

was auch unter der kommunikativen und epistemischen Funktion von Bildungssprache subsummiert wird (Morek/Heller 2012: 70–76).

Unser Fallbeispiel ist freilich nicht bildungssprachlich-institutionell situiert, sondern eingebunden in narrative Kompetenz auf der „Bühne“ autobiographischen Erzählens. Die inhaltliche Verdichtung bis hin zur Kausalität, die hier stattfindet, ist also schlicht Teil der erzählerischen Deutung und Verarbeitung von Lebensgeschichte – denn zu einer kurdischen Bildungssprachlichkeit hat die Erzählerin ja keinerlei Zugang. Gerade deshalb aber interessiert uns, was diese Erzählkunst einer als illiterat bezeichneten Frau für die Bildungssprachlichkeit ihrer Kinder bedeutet oder bedeuten kann.

5. Reflexionen für die Unterrichtspraxis

In unserer Wiener Studie hat sich die narrative Deutschkompetenz der Kinder (hier: in schriftlicher Form) als bemerkenswert robust gegenüber sozialer Ungleichheit erwiesen. Die Erzählfähigkeiten der Kinder zeigen sich vergleichsweise unabhängig davon, ob die Eltern ein- oder mehrsprachig, literat oder illiterat, ökonomisch besser oder schlechter gestellt sind.[17] Unser Beispiel einer Mutter und ihrer Erzählung in Kurdisch erlaubt eine erste Antwort darauf, warum das so sein könnte: weil illiterate Familien den literaten im Erzählen in keiner Weise nachstehen – eher im Gegenteil. Und es scheint überdies wenig Unterschied zu machen, in welcher Sprache die Eltern erzählen können: Das Erzählen der Kinder in Deutsch dürfte in jedem Fall davon profitieren.[18]

In der schulischen Deutschnote allerdings schlägt sich diese Erzählkompetenz der Kinder kaum nieder; die Note gewichtet z.B. Grammatik und Orthographie viel schwerer (s. Brizić i. V.).[19] Dieser Umstand befördert die soziale Determiniertheit der Deutschnote, mit allen Folgen für den weiteren Bildungsverlauf. Unsere erste und vielleicht wichtigste Anregung für

17 Beispiele für die Kompetenzen der Kinder dieser Studie finden sich ausführlich in Blaschitz (2014).

18 Zur sprachübergreifenden Übertragbarkeit von Erzählfähigkeiten cf. bereits Ehlich/Bredel/Reich (2008: 27).

19 Und natürlich berücksichtigt die Deutschnote auch noch andere schulisch relevante Textsorten. Das Erzählen nimmt aber in der Forschung und Praxis der

die schulische Beurteilungspraxis lautet daher: Die Beurteilung in Deutsch sollte möglichst nach sprachlichen Ebenen differenzieren – und gerade auch solche Ebenen in die Benotung einzubeziehen, die sozial weniger „ungleich“ sind, so wie die narrative Kompetenz. Eine solcherart differenziert gewonnene Deutschnote würde ein breiteres Spektrum an Kompetenzen abbilden, und sie würde insbesondere auch *würdigen*, was familiär vorhanden ist.

Das Vorhandene *auszubauen* ist der zweite Schritt. Dass das Erzählen eine wichtige bildungssprachliche Grundlage darstellt, ist bekannt (cf. z.B. Klein/Merkel 2008; Quasthoff et al. 2011; u.v.m.). Aber noch fehlen Konzepte dafür, wie das Erzählen gerade illiterater Elternhäuser zur Bildungssprachlichkeit beitragen kann. Kinder dieser Eltern werden daher immer noch vor allem mit dem Bedarf von „Förderung“ assoziiert. Wenn Kindern aber z.B. die Möglichkeit (und die „Bühne“) geboten würde, ihre Eltern in deren meisterhaft beherrschten Sprachen zu filmen oder aufzunehmen, die Aufnahmen in den Unterricht mitzubringen, und dann gemeinsam den Klang, den Rhythmus und die „Performance“ nachzuvollziehen – dann könnte aus dieser Dekontextualisierung eines Erzählvortrags die Dekontextualisiertheit bildungssprachlichen Vortragens plastisch erarbeitet werden. Dafür braucht es zwar die Schulung und Begleitung der Lehrkräfte; keinesfalls aber wäre es dafür nötig, dass die Lehrkräfte die betreffenden Sprachen auch selbst können. Das dekontextualisierte Kommunizieren könnte vielmehr zunächst mit Universalien der Gestaltung beginnen; das Vorgehen würde dann weiter zum sprachübergreifend Vergleichenden und schließlich zum Spezifischen führen, wie es der deutschsprachige institutionelle Kontext erfordert (cf. auch Huneke/Steinig 2005).

Diesen beiden Anregungen zu Würdigung und Ausbau schließt sich eine dritte an. Sie betrifft die *Erweiterung bzw. Übertragung* des hier Dargestellten auch auf den Unterricht mit Erwachsenen. Das scheint uns besonders wichtig, denn bis heute gilt Analphabetismus als eine besondere Schwierigkeit im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit geflüchteten

---

Deutschdidaktik einen zentralen Platz ein (siehe z.B. Kruse 2020: 92); und damit wächst auch das uns hier interessierende Potenzial, anhand der Textsorte Erzählen Ansätze zum Durchbrechen sozialer Ungleichheit zu entwickeln (cf. Kruse 2020: 97; Schüler 2019).

Erwachsenen (z.B. Tissot et al. 2019: 41–48). Allein schon der Zugang zu einem Deutsch- bzw. Integrationskurs kann für illiterate Menschen herausfordernder sein als für andere (ebd., S. 5). Dem stellen wir gegenüber, dass an die bestehenden narrativen Erfahrungen Erwachsener angeknüpft werden könnte, gerade wenn es um oben beschriebene, auch metasprachlich verständliche Praktiken wie Strophen, Rhythmus und Reim, geht. Auch hier lautet die Frage nicht, ob die Lehrperson eine Sprache wie z.B. Kurdisch beherrscht oder nicht; vielmehr müsste die Lehrperson geschult sein, anhand dekontextualisierter, metasprachlich zugänglicher Praktiken ihrer Lernenden an den Charakter konkreter Bildungssprachpraktiken im Deutschen heranzuführen.

Es braucht dafür natürlich mehr als die hier angeführten Beispiele und Anregungen. Gleichzeitig ist die Schichtung des Bildungserfolgs nach Herkunft nicht länger hinzunehmen. Es kann keine Option in der spätmodernen Gesellschaft sein, dass Geburtsort, Minderheitenstatus und Illiteratheit der Eltern auch zum „Bildungsschicksal“ der Kinder werden, und dass kollektive Erfahrungen von Bildungsexklusion und Flucht auch noch nach der Migration und Flucht zum kollektiven Bildungsrisiko geraten. Die hier angedachten Wege für die Unterrichtspraxis brauchen deshalb, neben Erprobung und Entwicklung, auch theoretische Fundierung und Reflexion, sodass auf mehreren Ebenen an einer Veränderung gearbeitet werden kann.

6. Reflexionen für eine theoretische Fundierung

Veränderungen im Bereich Sprachunterricht und Erzählen sind im Übrigen auch schon in einer anderen Disziplin gedacht und gefordert worden, und zwar im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Wir haben, so sagt etwa Freadman (2014: 376), die Verbindung verloren, die es zwischen Sprachunterricht und Erzählen eigentlich immer geben sollte; denn Sprache sei nicht vorrangig *System* (Grammatik) und *Interaktion* (zum Üben der Grammatik), sondern sie sei mindestens ebensosehr kollektives *Erinnern* („cultural memory“) und *Diskurs* (um gemeinsam auszuhandeln, wer wir sind; ebd.: 373; 376). Das sei deshalb so fundamental, weil das gemeinsame Aushandeln von Erinnerung für den Zusammenhalt einer derart diversen Gesellschaft wie der unseren unerlässlich sei.

Und gerade dieses Gemeinsame, dieser Kitt der Gesellschaft, ist keineswegs selbstverständlich gegeben. Kriege und vielfältige Fluchtbewegungen, mehr oder weniger prekäre Diasporabildungen und gleichzeitige Diskurse der Abschottung gegenüber Geflüchteten führen ja zu ganz gegensätzlichen kollektiven Erfahrungen und Erzählungen (cf. auch Denzin, 2001: 23; 35; Meiering/Dziri/Foroutan 2019). Kollektives Erzählen gerät damit zunehmend trennend, ja sogar konflikthaft „[…] in a world where memories, just as much as languages, are what we do not predictably share" (Freadman 2014: 373). Im diversitätssensiblen Sprachunterricht kann also das mündliche Erzählen, ähnlich wie auch geschriebene Literatur, eine gesellschaftlich bedeutende Funktion erfüllen. Damit erweitert sich aber der theoretische Rahmen für den Sprachunterricht um eine neue Disziplin: um die *Memory Studies* als eine profunde Verbindung zwischen Interaktion und Diskurs, Schriftlichkeit und Mündlichkeit, Gegenwart und Vergangenheit (Freadman 2014: 377).

Betrachtet man nun vor diesem Hintergrund das Erzählereignis, das wir vorhin vorgestellt haben, so wird es zunehmend schwierig, ja vielleicht unmöglich, Frau W noch als illiterat zu beschreiben. Ihr Erzählen ist Teil einer umfassenden Erinnerungskultur, einer *Oral History*, und ihre mündliche Lyrik dient der kollektiven Geschichtsschreibung, so wie es auch schriftliche Literatur vermag. Viel eher passend ist deshalb der Begriff *mündliche Literatheit*; und in der Tat steht der Begriff *mündliche Literatur* aus der Forschung zum Kurdischen bereits zur Verfügung (z.B. Turgut 2010). Wir betrachten diese Begrifflichkeit nicht nur als adäquatere Beschreibung der vorhandenen Kompetenzen, sondern auch als Würdigung derselben; denn sie sind Teil des gesellschafts- und sprachunterrichtsrelevanten Aushandelns kollektiver Erinnerung.

Dies wird im Kontext von Flucht noch relevanter. Flucht kann das Erleben des Verlusts von Handlungsmacht bedeuten, und so kommt dem Erzählen als sinnstiftendem Handeln entsprechende Bedeutung zu (z.B. Muller Mirza/Dos Santos Mamed 2019). Erinnerndes Erzählen nach einer Flucht ist deshalb nicht (nur) Kunst, sondern Forderung, so wie vorhin bei Frau W: Sie will nicht nur erzählen, sondern auch verstanden werden, Zustimmung hören. Hier wird deutlich, wie vulnerabel Erfahrungen dieser Größenordnung den erzählenden Menschen zurücklassen; jede Ungläubigkeit vonseiten des Publikums wäre beinah Verrat, und das Unrecht bestünde

weiter. Erzählen und Verstandenwerden bedeuten also das Zurückgewinnen von Recht, Handlungsmacht, Freiheit – und das Entwickeln einer Stimme, die weithin gehört werden will und auch gehört werden kann (Hymes 1996: 64). Das theoretische Konzept der *Voice* erfasst dies ganz schlicht: „Voice stands for the way in which people manage to make themselves understood or fail to do so“ (Blommaert 2005: 4). In diesem Sinne wäre Sprachunterricht also der Ausbau der vorhandenen Erzählkompetenz zu einer Voice, die auch in einem neuen Kontext *verstanden* wird.

Man stelle sich also vor, welche Macht in einem erinnernden Erzählen liegt, das die bildungssprachliche Ebene dekontextualisierter Verständlichkeit hinzugewonnen hat. In der Spracharbeit mit geflüchteten Menschen ist dies von unschätzbarem Wert. Und es bedeutet, die Zugänglichkeit von Bildungssprache auch auf der Ebene der Identifikation zu erleichtern, weil das erinnernde Erzählen Teil davon ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich gemeinsam mit Freadman (2014) die Vision entwickeln, dass (geschriebene) Literatur im Sprachunterricht viel mehr Platz braucht; und wir erweitern diese Vision noch um die *mündliche Literatur* sogenannter illiterater Menschen, deren kollektive Geschichte ohne das Erzählen Gefahr liefe, vergessen zu werden – umso mehr, wenn erhebliche Teile einer Bevölkerung von Flucht betroffen sind. Sprachkompetenz und Spracharbeit hängen hier, so meinen wir, besonders eng mit dem Begriff des Erzählens, des Erinnerns und der mündlichen Geschichtsschreibung zusammen. Spracharbeit ist in diesem Sinn auch die Arbeit an gesellschaftlichem Zusammenhalt in Zeiten von Migration und Flucht.

8. Literaturverzeichnis

Akın, Salih, 2017: „Language Planning in the Diaspora: Corpus and Prestige Planning for Kurdish“. In: Brizić, Katharina/Grond, Agnes/Osztovics, Christoph/Schmidinger, Thomas/Six-Hohenbalken, Marianne (Hrsg.): *Migration — Language — Cohesion. Kurdish and its Diaspora*. Praesens: Wien, 159–175.

Blaschitz, Verena, 2014: *Narrative Qualifizierung. Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann: Münster.

Blommaert, Jan, 2005: *Discourse. A critical introduction*. Cambridge University Press: Cambridge.

Bremerich-Vos, Albert/Stahns, Ruven/Hußmann, Anke/Schurig, Michael, 2017: „Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht". In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster, 279–296.

Brizić, Katharina, i. V.: *Der Klang der Ungleichheit*. Waxmann: Münster.

Brizić, Katharina/Şimşek, Yazgül/Bulut, Necle, 2021: „Ah, our village was beautiful. Towards a Critical Social Linguistics in times of migration and war". *The Mouth – Critical Journal of Language, Culture and Society* 8, 27–61.

Coşkun, Vahap/Derince, Şerif/Uçarlar, Nesrin, 2011: *Scar of Tongue: Consequences of the Ban on Mother Tongue in Education and the Experiences of Kurdish Students in Turkey*: DİSA Yayınları: Diyarbakır.

Denzin, Norman K., 2001: „The Reflexive Interview and a Performative Social Science". *Qualitative Research* 1(1), 23–46.

Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H., 2008: „Sprachaneignung – Prozesse und Modelle". In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. BMBF: Bonn, Berlin, 9–34.

Freadman, Anne, 2014: „Fragmented Memory in a Global Age: The Place of Storytelling in Modern Language Curricula". *The Modern Language Journal* 98(1), 373–385.

Hamelink, Wendelmoet, 2016: *The Sung Home. Narrative, Morality, and the Kurdish Nation. (Punkt)* Brill: Leiden.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang, 2005: *Deutsch als Fremdsprache*. Erich Schmidt Verlag: Berlin.

Hymes, Dell, 1996: *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Taylor & Francis: London.

Jongerden, Joost, Akkaya, Ahmet H., 2015: „Kurds and the PKK". In: Stone, John/Rutledge, Dennis M./Smith, Anthony D./Rizova, Polly S./Hou, Xiaoshuo (Hrsg.): *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*. Wiley-Blackwell: Hoboken, New Jersey, 1–5.

Junne, Florian/Denkinger, Jana/Kizilhan, Jan Ilhan/Zipfel, Stephan (Hrsg.), 2019: *Aus der Gewalt des „Islamischen Staates" nach*

Baden-Württemberg: Evaluation des Sonderkontingents für besonders schutzbedürftige Frauen und Kinder aus dem Nordirak. Beltz Juventa: Weinheim.

Klein, Julia/Merkel, Johannes, 2008: *Sprachförderung durch Geschichtenerzählen. Handlungsorientierte Materialien für die Spracharbeit. 2.-4. Klasse*. Persen: Buxtehude.

Köller, Olaf/Knigge, Michel/Tesch, Bernd, 2010: *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Waxmann: Münster.

Kruse, Norbert, 2020: „Schriftliches Erzählen in der Grundschule – zwei Studien und zwei unterschiedliche Perspektiven auf einen didaktischen Forschungsgegenstand". *Didaktik Deutsch* 25(49), 92–99.

Lampert, Thomas/Kroll, Lars Eric/Kuntz, Benjamin/Hoebel, Jens, 2018: „Gesundheitliche Ungleichheit in Deutschland und im internationalen Vergleich: Zeitliche Entwicklungen und Trends". *Journal of Health Monitoring* 3, 2–25.

Matras, Yaron, 2002: *Romani: A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press: Cambridge.

Meiering, David/Dziri, Aziz/Foroutan, Naika, 2019: „Radikalisierung von Gruppen: Brückennarrative als verbindende Erzählstrukturen". In: Daase, Christopher/Deitelhoff, Nicole/Junk, Julian (Hrsg.): *Gesellschaft Extrem. Was wir über Radikalisierung wissen*. Campus: Frankfurt/New York, 91–130.

Morek, Miriam/Heller, Vivien, 2012: „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs". *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57(1), 67–101.

Muller Mirza, Nathalie/Dos Santos Mamed, Marcelo, 2019: „Self-Narration and Agency as Interactive Achievements: A Sociocultural and Interactionist Analysis of Migrant Women's Stories in a Language Learning Setting". *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 34–47.

Neyzi, Leyla, 2010: „Oral History and Memory Studies in Turkey". In: Kerslake, Celia/Öktem, Kerem/Robins, Philip (Hrsg.): *Turkey's Engagement with Modernity: Conflict and Change in the Twentieth Century*. Palgrave Macmillan: Basingstoke, 443–459.

OECD, 2018: *Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren*. Bertelsmann: München.

Öpengin, Ergin, 2012: „Sociolinguistic Situation of Kurdish in Turkey: Sociopolitical Factors and Language Use Patterns“. *International Journal of the Sociology of Language* 217, 151–180.

Quasthoff, Uta/Fried, Lilian/Katz-Bernstein, Nitza/Lengning, Anke/Schröder, Anja/Stude, Juliane, 2011: *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Schüler, Lis, 2019: *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Metzler-Springer: Berlin.

Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne, 2009: „A System for Transcribing Talk-in-Interaction: GAT 2“. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, 1–51.

Strauß, Daniel (Hrsg.), 2011: *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht*. I-Verb.de: Marburg.

Suchán, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.), 2019: *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam: Graz.

SVR, 2013: *Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration: Berlin.

Tissot, Anna/Croisier, Johannes/Pietrantuono, Giuseppe/Baier, Andreea/Ninke, Lars/Rother, Nina/Babka von Gostomski, Christian, 2019: *Zwischenbericht 1 zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ – Erste Analysen und Erkenntnisse*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Nürnberg.

Turgut, Lokman, 2010: *Mündliche Literatur der Kurden in den Regionen Botan und Hekarî*. Logos: Berlin.

Wendt, Heike/Schwippert, Knut, 2017: „Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund“.

In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster, 219–234.

Anhang: Transkriptionskoventionen (Gat-2, nach Selting et al. 2009)

?	Tonhöhe hoch steigend
,	Tonhöhe mittel steigend
-	Tonhöhe gleichbleibend
;	Tonhöhe mittel fallend
.	Tonhöhe tief fallend
SILbe	Akzent
!SIL!be	extra starker Akzent
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(2.0)	gemessene Pausen von 0.5 bis 2.0 Sek. Dauer.
=	schneller, unmittelbarer Anschluss
[]	Überlappungen und gleichzeitiges Sprechen
:	Dehnung um ca. 0.2 bis 0.5 Sek.
<<bewegt> >	Beschreibung der Sprechweise
<<p> >	piano, leise
<<cresc> >	crescendo, lauter werdend
<<all> >	allegro, schnell
<<acc> >	accelerando, schneller werdend
(...)	unverständlich
((...))	Auslassung im Transkript
{......}	Ergänzung zwecks Verständlichkeit der Übersetzung

Melanie Brinkschulte / Swetlana Meißner

Auf dem Weg zum selbstständigen Lernen – Sprachlernberatungen zur Unterstützung eigenständiger Schreiblernprozesse von Studienanwärter*innen mit Fluchterfahrung

Helping Learners Learn on their Own: Language Learning Consultations that Help Prospective University Students with Displacement Experience Acquire Independent Writing Learning Processes

Abstract: A practical project funded in part by the German Academic Exchange Service (DAAD) offers language learning consultations for prospective university students who have experienced displacement as a complement to German courses for university preparation. The project is conducted at the IIK Göttingen institute in cooperation with Göttingen University. The language learning consultations support the learners with shaping and developing independent language learning processes and with developing self-learning skills (Brinkschulte/Meißner 2022). The language learning consultations aim to enhance the learners' awareness of their individual learning paths, to advise learners to steer their learning processes more independently and to take responsibility for their own foreign language learning. This article focuses on writing consultations, one of the four project focuses.
The language learning consultations were analyzed in an exploratory study using a mixed methods design. The study revealed how learners become aware of their existing resources in the area of language learning awareness and multilingualism when learning German as the target language. It also showed the types of action they deploy for effective learning and when they do so, how they incorporate them into their existing repertoire of action for writing strategies, and how they extend their scope of action for learning a foreign language. The students seeking consultation reflect on and analyze the writing process and are able to discover the way they learn themselves and capitalize on these insights (Rogers 2010; Spänkuch 2014). The study findings are presented as a network diagram that visualizes the learners' individual learning paths and shows which writing strategies they can

incorporate in their repertoire of action, which type of action to take and at what point in the process. The network diagram has proven to be a helpful way to visualize learning processes in foreign language research as well as a didactic tool for documenting individual learning paths on the part of learners seeking advice.

Keywords: language learning consultation, language learning awareness, writing learning process, repertoire of strategies, network diagram

Zusammenfassung: In einem anteilig vom DAAD finanzierten Praxisprojekt werden am IIK Göttingen e.V. in Kooperation mit der Universität Göttingen für Studienanwärter*innen mit Fluchterfahrung begleitend zu studienvorbereitenden Deutschsprachkursen Sprachlernberatungen angeboten. Die Sprachlernberatungen unterstützen die Lernenden beim Gestalten und beim Aufbau eigenständiger Sprachlernprozesse sowie bei der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen (Brinkschulte/Meißner 2022). Die Ziele der Sprachlernberatungen bestehen darin, dass die Lernenden sich ihrer individuellen Lernwege bewusster werden, ihre Lernprozesse eigenständiger steuern und die Verantwortung für das eigene Fremdsprachenlernen übernehmen. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen Schreibberatungen, die zu einem der vier Schwerpunkte des Projektes gehören.
Die Sprachlernberatungen werden in einer explorativen Begleitstudie erforscht, die in einem Mixed-Methods-Design angelegt ist. Durch die Studie wird aufgedeckt, wie sich Lernende ihre vorhandenen Ressourcen im Bereich der Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeit beim Erlernen der Zielsprache Deutsch bewusstmachen, welche Handlungsformen sie zu welchem Zeitpunkt für sich als lernwirksam wahrnehmen sowie in das bestehende Handlungsrepertoire an Schreibstrategien aufnehmen und wie sie ihre Handlungsmöglichkeiten beim Fremdsprachenlernen erweitern. Dabei setzen sich die Ratsuchenden reflektierend mit dem Schreibprozess auseinander und können ihre Lernwege selbst entdecken und für sich verfügbar machen (Rogers 2010; Spänkuch 2014). Die Erkenntnisse der Studie werden in Form eines Netzdiagramms dargestellt, das die individuellen Lernwege der Ratsuchenden visualisiert und aufzeigt, welche Schreibstrategien in welcher Handlungsform und zu welchem Zeitpunkt die Ratsuchenden in ihr Handlungsrepertoire übernehmen. Die Netzwerkdarstellung erweist sich zum einen als sinnvolle Visualisierung von Lernprozessen in der Fremdsprachenforschung und zum anderen als didaktisches Instrument zur Dokumentation individueller Lernwege von Ratsuchenden.

Schlüsselwörter: Sprachlernberatung, Sprachlernbewusstheit, Schreiblernprozess, Strategierepertoire, Netzdiagramm

1. Einleitung

Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung sehen sich teilweise beim Eintritt in ein Studium oder in eine Ausbildung im deutschsprachigen Bildungssystem vor Lernanforderungen gestellt, die ein hohes Maß an selbstständigem Lernen voraussetzen. Um ein Studium an einer deutschen Hochschule beginnen oder fortsetzen zu können, müssen sie – sofern sie einen deutschsprachigen Studiengang anstreben – Deutschkenntnisse i.d.R. auf dem Niveau C1 (GER) nachweisen. Studienvorbereitende Sprachkurse werden an vielen Hochschulen angeboten und teilweise durch fakultative Sprachlernberatungen begleitet. Diese Sprachlernberatungen, die im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen, zielen darauf ab, Lernende in einem geschützten Rahmen unter Einbeziehung von Lernerfahrungen, individuellen Ressourcen für ihre Lernprozesse und soziokulturellen Kontexten zu unterstützen und auf diese Weise deren Lernautonomie zu fördern (Claußen 2016; Kleppin/Spänkuch 2014; Schmenk 2014). Sprachlernberatungen sind damit eine Form der Unterstützung, damit Studierende einen Zugang zu eigenständigen Lernprozessen aufbauen. Durch Sprachlernberatungen können sie sich ihre bisherigen Lernpraktiken bewusstmachen und reflektieren, inwieweit sie zur aktuellen Lernsituation passen, sowie weitere Lernformen kennenlernen, die im neuen Bildungssystem etabliert sind. Bei Sprachlernberatungen zu Lern- und Reflexionsprozessen spielen Konzepte der Language (Learning) Awareness (Svalberg 2012) und Mehrsprachigkeit als Ressource (Hufeisen/Jessner 2019) eine wesentliche Rolle, um die Einflussfaktoren sichtbar zu machen, die zu einem autonomeren Fremdsprachenlernen beitragen.

In einer Begleitforschung zu einem anteilig vom DAAD geförderten Praxisprojekt wird das Handeln in den Sprachlernberatungen untersucht, mit dem Ziel aufzudecken, wie durch Sprachlernberatungen eine reflektierende Auseinandersetzung mit dem eigenen Fremdsprachenlernen stattfindet, um zu autonomeren Lernprozessen anzuregen. Bisher ist noch nicht empirisch nachgezeichnet worden, wie Wege zu autonomeren Lernprozessen bei Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung aussehen, wenn sie Deutsch für die Aufnahme eines Studiums in einem deutschsprachigen Studiengang lernen. Dieser Forschungsfrage wird in diesem Beitrag am Beispiel der Erweiterung von (mehrsprachigen) Schreibprozessen einer Ratsuchenden

mit Fluchterfahrung nachgegangen, deren Methoden und Datengrundlage im Abschnitt 5 vorgestellt werden. Anhand des Verlaufs einer Sprachlernberatung wird nachgezeichnet, wie die Ratsuchende unter Rückgriff auf die Ressource ihrer Mehrsprachigkeit ihr Handlungsrepertoire für das Verfassen einer propädeutischen Textform erweitert (Abschnitt 6). Hierfür bilden zunächst Erkenntnisse zu Sprachlernberatungen, zur Rolle von individueller Mehrsprachigkeit für komplexe Schreibprozesse sowie das Konzept der Language (Learning) Awareness die theoretische Grundlage (Abschnitt 2 und 3). Um die Lebens- und Lernsituation von Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung nachvollziehen zu können, die am Institut für Interkulturelle Kommunikation Göttingen e.V. (IIK Göttingen) Deutsch lernen, werden soziokulturelle und -ökonomische Begleitumstände vorgestellt, die das Deutschlernen beeinflussen können (Abschnitt 4). Die Studie verspricht zum einen Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der Praxis der Sprachlernberatungen für Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung und liefert mit dem Netzdiagramm einen Vorschlag für die Visualisierung von Lernprozessen in empirischer Forschung.

2. Sprachlernberatung mit dem Schwerpunkt Schreiben

Die Sprachlernberatung ist in unterschiedlichen Lernsettings an Hochschulen ein etabliertes Konzept, das zumeist begleitend zu Sprachkursen angeboten wird. Die Sprachlernberatung zielt darauf ab, dass Lernende sich ihrer Lernwege bewusster werden und diese zunehmend eigenständig steuern, um eine individuelle Lernautonomie für Fremdsprachenlernprozesse auszubilden, die das Abwägen von Lernkontext und konkreter Lernsituation einbezieht (Kleppin/Spänkuch 2014; Schmenk 2014). Eine systemisch fundierte Sprachlernberatung setzt den Lernenden als Person mit seiner gesellschaftlichen Verankerung in den Mittelpunkt und geht davon aus, dass die Ratsuchenden selbst ihre Lernwege aufdecken und für sich verfügbar machen können (Rogers 2010; Spänkuch 2014). Dies schließt zum einen ein, dass sie ihre vorhandenen bzw. erreichbaren Ressourcen erschließen und in ihre Lernprozesse integrieren. Zum anderen zielt eine Sprachlernberatung darauf ab, Reflexionsfähigkeiten der Ratsuchenden zu fördern, damit diese ihre Lernprozesse eigenständig in Angriff nehmen und ihre Selbstlernkompetenz erweitern können (Jenert 2008).

Dabei beinhalten Reflexionsfähigkeiten ein bewusstes Wahrnehmen, Spiegeln und Einschätzen der eigenen Lernerfahrungen, von Einstellungen und Haltungen zum Lernen und dem aktuellen Lerngegenstand sowie dem prüfenden Erschließen weiterer Lernprozesse (Jenert 2008; Brinkschulte/Meißner im Druck). Eine nicht-direktive Beratungshaltung der Sprachlernberater:innen trägt dazu bei, dass Ratsuchende zunehmend eigenständig über für sie geeignete Lernprozesse entscheiden können (Rogers 2010).

In der Sprachlernberatung mit dem Schwerpunkt Schreiben steht der gesamte Schreibprozess in seiner soziokulturellen Verortung und seiner individuellen Ausgestaltung im Mittelpunkt. Den Ansätzen der Sprachlern- und Schreibberatung (Grieshammer et al. 2012) entsprechend werden sowohl individuelle Lernerfahrungen und Ressourcen als auch institutionell verankerte Anforderungen an Schreibprozesse, Textarten bis hin zur sprachlichen Ausgestaltung in den Beratungen thematisiert. Die Sprachlernberatungen mit dem Schwerpunkt Schreiben für Studienanwärter:innen auf höherem Sprachniveau zeichnen sich durch ihre Prüfungsorientierung auf Sprachprüfungen zum Hochschulzugang (z.B. DSH, TestDaF) aus. Je nach Anliegen der Ratsuchenden werden in den einzelnen Sitzungen bestimmte Themenschwerpunkte, z.B. Planen eines Textes, vereinbart und gemeinsam erarbeitet, wobei die Bedarfe der Ratsuchenden handlungsbestimmend sind, um deren Wahrnehmung, Bewusstsein und Reflexionsfähigkeiten über die eigenen Schreibprozesse auszubauen. So kann beispielsweise die individuelle Mehrsprachigkeit als Ressource beim Planen eines Textes konstruktiv genutzt werden, damit sich die Lernenden zunächst auf die Inhalte konzentrieren. Fragen zur Sprachangemessenheit oder -korrektheit in der Zielsprache werden in dieser Arbeitsphase zurückgestellt. Sprachlernberater:innen stellen Handlungsmöglichkeiten vor, während die Ratsuchenden deren Potenzial für den eigenen Schreibprozess abwägen, indem sie ausprobieren und reflektieren, inwiefern diese anderen Handlungsformen in das bestehende Handlungsrepertoire passen.

3. Ressourcen für eigenständige Schreibprozesse

3.1 Funktionen individueller Mehrsprachigkeit für das Schreiben

Mehrsprachigkeit als Terminus wird vielfältig verwendet, weshalb kurz auf das Verständnis in diesem Beitrag eingegangen wird. Vielfach wird

mit individueller Mehrsprachigkeit oder Plurilingualismus (GER 2020) in der Fremdsprachendidaktik verbunden, dass Fremdsprachenlernende ihre vorhandenen Sprachenkenntnisse und Fähigkeiten für kommunikative Zwecke oder zum Erlernen weiterer Sprachen einsetzen können. Dieses Verständnis wird aufgegriffen und mit Buschs (2017) soziolinguistischem Verständnis von Mehrsprachigkeit verknüpft. Basierend auf Wandruszka (1979) und Bakhtin (1979) wird jede Person als mehrsprachig aufgefasst, die je nach Kontext und konkreter Diskurssituation sprachliche Register realisiert; dabei wird Mehrsprachigkeit als mentale Einheit aufgefasst. Daher ist in diesem Beitrag von individueller Mehrsprachigkeit die Rede, wenn die Fähigkeit einer Person angesprochen wird, kontextadäquat und auf verschiedene Funktionen abgestimmt ihr gesamtes sprachliches Repertoire, das eine mentale Einheit bildet und verschiedene Register, Dialekte sowie (Einzel-)Sprachen einschließt, zu nutzen.

Canagarajah (2013; Canagarajah/Dovchin 2019) greift Fähigkeiten mehrsprachiger Schreibender auf, indem er schreibdidaktische Umsetzungen entwickelt, durchführt und evaluiert, die die individuelle Mehrsprachigkeit für das Schreiben aktiviert und zugleich den Schreibenden Wege aufzeigt, wie sie ihre soziokulturellen Kontexte adressatenorientiert aufbereiten können. Diese Didaktik wurde an der Universität Göttingen auf Schlüsselkompetenzangebote zum akademischen Schreiben in internationalen Studiengängen transformiert, um Studierenden eine Schreibausbildung unter Einbeziehung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit zu ermöglichen (Brinkschulte/Grieshammer/Stoian 2018). Die Lernziele bestehen darin, zum einen akademische Schreibkompetenzen (Knorr 2019) aufzubauen, die die Potenziale individueller Mehrsprachigkeit aktiv in die reflektierte Gestaltung von Schreibprozessen (Dengscherz 2019) sowie den Einsatz von Schreibstrategien (Dam-Jensen/Heine 2020) einbeziehen, die mehrsprachig ausgerichtet sind. Zum anderen geht es auf der Produktebene darum zu erlernen, Umsetzungsformen zu etablieren, sodass Mehrsprachigkeit und soziokultureller Hintergrund sich in akademischen Texten widerspiegeln, ohne disziplinäre Konventionen zu vernachlässigen. Zu Letzterem gehört beispielsweise, dass Texte mehrsprachig verfasst werden, jedoch den Leser:innen durch Übersetzungen ein Verstehen ermöglicht wird, dass in akademischen Texten eine bewusst gesetzte Stimme (bei Canagarajah 2011: voice strategies) verwendet wird, die die Autorschaft

mit ihren soziokulturellen Hintergründen erkennbar werden lässt, aber auch dass bestimmte soziokulturelle Besonderheiten erläutert werden, wie z.B. von Konventionen abweichende Argumentationsformen in akademischen Textarten. Ein Schreibprozess, der die individuelle Mehrsprachigkeit integriert, beinhaltet beispielsweise mehrsprachiges Planen, Rohfassen und Überarbeiten. Um einen reflektieren Einsatz von individueller Mehrsprachigkeit beim akademischen Schreiben zu erreichen, sind Aspekte von Sprach(lern)bewusstheit hilfreich, weshalb dieses Konzept im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

3.2 Language (Learning) Awareness – Sprach(lern)bewusstheit

Der bereits in den 1970er und 1980er Jahren in Großbritannien entwickelte Ansatz der Language Awareness wurde insbesondere von Hawkins (1987) für das schulische Fremdsprachenlernen zusammengeführt, um den bewussten Umgang mit bereits gelernten oder erworbenen Sprachen sowie den Umgebungssprachen zu didaktisieren. Dieser Ansatz wurde in der Fremdsprachendidaktik vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt (Budde 2016: 2). Die Association for Language Awareness (o.J.) versteht unter language awareness "(…) **explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.**"

Die Interkomprehensionsdidaktik (Fäcke/Meißner 2019) nutzt den Ansatz der Language Awareness, um möglichst ganzheitlich unter Einbeziehung kognitiver, affektiver, soziokultureller Perspektiven einen positiven Transfer für das Erlernen weiterer Sprachen zu erzielen. Language Learning Awareness (Sprachlernbewusstheit) ist seit den 1990er Jahren in der Fremdsprachendidaktik etabliert und bezieht sich auf den reflektierenden Einsatz von Sprachlernstrategien (Knapp-Potthoff 1997). Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung belegen, dass Fremdsprachenlernerfahrene i.d.R. bewusster weitere Fremdsprachen erlernen und hierbei sowohl (meta-)kognitive Faktoren, wie z.B. Lernstrategien, als auch affektive Faktoren, verfügbares Sprachsystem und externe Faktoren, wie z.B. Lernumgebungen, aktiv und reflektiert nutzen (Hufeisen/Jessner 2019; Hufeisen/Marx 2007). Bezogen auf das akademische Schreiben bedeutet dies, dass Schreibende, die bereits Schreibkenntnisse und -erfahrungen in anderen

tertiären Bildungssystemen sammeln konnten, in die Lage versetzt werden, beispielsweise ihre Schreibstrategien sprachübergreifend und ihre Mehrsprachigkeit konstruktiv für Schreibprozesse einzusetzen (Brinkschulte 2016: 104–106).

4. Sprachliche Propädeutik für Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung

4.1 Zur besonderen Situation von Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung

Wenn Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung an einem Sprachkurs am IIK Göttingen e.V. teilnehmen, werden sie in der Regel durch das Förderprogramm Integra des DAAD gefördert. Diese Situation stellt eine nicht zu unterschätzende Sicherheit dar und zeigt auf, dass diese Studienanwärter:innen bis zu dem Eintritt schon viele bürokratische Hürden überwunden haben, wie z.B. die Anerkennung als geflüchtet und als studierfähig. Trotzdem sehen sie sich mit dem Eintritt in ein Bildungssystem an einer auf das Studium ausgerichteten Institution vielfältigen Herausforderungen gegenüber, von denen das Erlernen der Studier- und Alltagssprache Deutsch nur eine Kernkompetenz unter anderen darstellt, um sprachlich handlungsfähig zu werden (Fandrych/Rüger/Brinkschulte 2019). Hinzu kommt die Sozialisation in ein anderes Bildungssystem, das ein hohes Maß an selbstständigem Arbeiten voraussetzt sowie an ein hohes Kompetenzniveau akademischer Schlüsselkompetenzen (Berg/Grüttner/Schröder 2018: 72) anknüpft, wie dem akademischen Schreiben, Lesen, Sprechen und Hör-Sehverstehen. Eine neuartige und sehr anspruchsvolle Anforderung an die Lernautonomie stellt das (Weiter-)Entwickeln eines akademischen Lernstils dar, der die bisherigen Lernstrategien und weitere im deutschsprachigen tertiären Bildungssystem erforderliche Lernformen vereint, die insbesondere das eigenständige Lernen umfassen (Hirano 2014: 182). Heublein (2015) weist auf ein Passungsproblem in akademischen Lehr-Lern-Kulturen hin, das aufgrund von teilweise divergierenden Bildungssystemen sowohl Lehrende als auch die Lernenden herausfordert.

Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung sehen sich vor der Herausforderung, ihre unterbrochenen Bildungsbiographien neu aufzunehmen (Naidoo 2015: 214). Zu diesem Zweck müssen sie sich in das ihnen

weitgehend unbekannte Ausbildungssystem im deutschen Hochschulsystem einfinden. Nicht selten richten Studienanwärter:innen ihr Interesse auf Studiengänge, die an ihren bisherigen Bildungsweg anknüpfen und ein konkretes Berufsziel beinhalten, wie z.B. Arzt:Ärztin, Lehrer:in.

Im Vergleich zu anderen Gruppen internationaler Studienanwärter:innen sind Geflüchtete vielfach besonderen sozio-ökonomischen, sozialen und emotionalen Belastungen ausgesetzt, die die Vorbereitung auf ein Studium beeinträchtigen (Berg/Grüttner/Schröder 2018: 78–81). Zu ersteren gehören die eigene finanzielle Unsicherheit, die sich auch mit einer finanziellen Absicherung während des Sprachkurses durch Integra teilweise auf die Übernahme von Fahrtkosten[1] bezieht. Eine mangelnde finanzielle Absicherung kann zu einem Hindernis für die Teilnahme am Sprachkurs werden oder zu dessen Abbruch führen, wenn sich Lernende beispielsweise nach dem Auslaufen der Integra-Förderung eigenständig finanzieren müssen. Im Gegensatz zu anderen Gruppen internationaler Studienanwärter:innen, die i.d.R. bereits im Herkunftsland Deutsch neben Englisch zur Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland lernen (Berg/Grüttner/Schröder 2018: 78), steigen mehr Geflüchtete mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen in die Sprachkurse ein, sodass sie auf dem Niveau A1 (GER) beginnen und entsprechend lange bis zum Niveau C1 (GER) benötigen. Hinzu kommt z.T. die Unterstützung von Familienangehörigen, unter Umständen begleitet von der Sorge um zurückgebliebene Angehörige. Zu den emotionalen und bisweilen auch gesundheitlichen Belastungen zählen zudem eigene einschneidende, z.T. traumatische Erfahrungen während der Flucht, die das Erlernen einer weiteren Sprache und das Einfinden in ein anderes Bildungssystem erschweren können. Sozial belastend wirken weiterhin eine Isolation, da soziale Netzwerke i.d.R. neu aufgebaut werden müssen und die

1 Je nach Unterbringung aufgrund ihrer Wohnsitzauflage (Schammann/Younso 2017: 13) müssen die Teilnehmenden im ländlichen Raum Göttingen weite Strecken zurücklegen, um am Sprachkurs teilnehmen zu können. Eine Fahrtkostenerstattung sieht das Integra-Programm nicht vor, sodass in diesen Fällen z.T. die Kommunen die Kosten übernehmen. Die Umstellung auf online Kurse bedeutet somit einen leichteren Zugang für Teilnehmende, die an anderen Orten wohnen oder keine Fahrtkostenerstattung erhalten. Je nach Wohnbedingung kann eine nicht ausreichend leistungsstarke Internetverbindung jedoch einschränkend wirken.

Geflüchteten weniger auf bestehende zurückgreifen können. Besonders der Kontakt zu L1-Sprecher:innen wird durch die Wohnsituation, unsichere Lebensumstände und die Isolation durch Corona-Lockdowns erschwert. Teilweise wird der Flüchtlingsstatus als Stigma aufgefasst (Berg/Grüttner/Schröder 2018: 81; Morris 2013), sodass diese Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung es vermeiden ihren Status aufzudecken, um eventuelle Zuschreibungen zu vermeiden. Neben den beschriebenen Belastungen zeichnet sich diese Gruppe dadurch aus, dass sie oft über eine umfangreiche Fremdsprachenlernerfahrung verfügt, die sie für das Deutschlernen einsetzen kann. Zudem verfügen die Studienanwärter:innen zu einem großen Anteil über eine stark ausgeprägte Zielorientierung und Motivation, zunächst die Sprachprüfung für den Hochschulzugang und anschließend ihr Studium zu meistern (Berg/Grüttner/Schröder 2018).

4.2 Sprachkurse und Sprachlernberatungen am IIK Göttingen

Das Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. Göttingen (IIK Göttingen) ist ein gemeinnütziger Verein, der in Kooperation mit der Universität Göttingen propädeutische Sprachkurse für internationale Studienanwärter:innen durchführt. Diese Sprachkurse für Deutsch als Wissenschaftssprache führen in einer relativ steilen Progression mit 1100 Unterrichtseinheiten vom Niveau A1 (GER) bis zum Sprachniveau C1 (GER), verbunden mit speziellen Fertigkeitstrainings sowie mit Prüfungstrainings für die DSH und für TestDaF. Pro Jahr finden sieben Durchläufe mit jeweils ca. 135 Studienanwärter:innen mit und ohne Fluchterfahrung statt. Hierdurch wird u.a. gewährleistet, dass Lernende ihrem Sprachniveau entsprechend in die Sprachkurse einsteigen können. Begleitend zu den Sprachkursen werden individuelle Sprachlernberatungen mit den Schwerpunkten Schreiben, Aussprache, Hör-Seh-Verstehen und allgemeine Lernstrategien angeboten, an denen die Lernenden fakultativ und so häufig, wie sie es für notwendig erachten, teilnehmen können (Brinkschulte/Meißner im Druck).

Im Zuge des ersten Lockdowns während der COVID-19-Pandemie im März 2020 fanden der Unterricht und die Sprachlernberatungen online mit synchronen und asynchronen Lerneinheiten statt. Um eine intensivere Integration des eigenständigen Lernens in den regulären Sprachunterricht

zu erreichen, wurden seit dem Sommer 2020 Lernbegleitungen in kleineren Lerngruppen zu den o.g. Schwerpunkten obligatorisch als Kurselemente durchgeführt. Diese Neuerung führte dazu, dass die Lernenden direkt im Sprachkurs mit dem Konzept der Sprachlernberatung zum eigenständigen Lernen vertraut gemacht wurden, sodass die Beteiligung an den individuellen Sprachlernberatungen gesteigert werden konnte.

Die Lernbegleitungen und individuellen Sprachlernberatungen, die bereits seit 2016 das Sprachkursprogramm rahmen, führen fortgeschrittene Studierende durch, die erfolgreich eine Fortbildung zum:zur Sprachlernberater:in absolviert haben. Wenn sie zum Schwerpunkt Schreiben beraten, ist eine Qualifikation als Schreib-Peer-Tutor:in erforderlich. Diese Fortbildungen sind in Form von Zertifikaten an der Universität Göttingen im Rahmen der Schlüsselkompetenzen studierbar. Die Sprachlernberater:innen erhalten einen Vertrag als studentische oder wissenschaftliche Hilfskräfte, sodass ihre Tätigkeiten in der Lernbegleitung, Sprachlernberatung sowie die Vor- und Nachbereitung vergütet werden. Regelmäßig finden Teamtreffen für kollegiale Beratungen statt, in denen die Sprachlernberater:innen sich über ihre Erfahrungen und ihr Hintergrundwissen austauschen sowie ihre Tätigkeiten reflektieren. Sie entwickeln im Team Materialien für die Sprachlernberatungen weiter und nehmen an kontinuierlich angebotenen Fortbildungen teil, in denen z.B. Gesprächsführung in personenzentrierten Sprachlernberatungen, Sprachlernstrategien, Mehrsprachigkeit als Ressource thematisiert und praktisch erprobt werden.

5. Begleitforschung: Methoden und Datengrundlage

Sprachlernberatungen zeigen Wege auf, wie Ratsuchende zu mehr Lernautonomie bzgl. ihrer Fremdsprachenlernprozesse gelangen können. Allerdings ist bislang kaum erforscht worden, wie Prozesse der Bewusstmachung individueller Lernwege, z.B. unter Einsatz der Ressource Mehrsprachigkeit, in Sprachlernberatungen angebahnt und von Ratsuchenden in ihr Handlungsrepertoire aufgenommen werden. Damit ist das Ziel der explorativen Begleitstudie, die in einem Mixed-Methods-Design angelegt ist, herauszufinden, wie Lernende ihre Ressourcen im Bereich der Sprachlernbewusstheit und Mehrsprachigkeit aufdecken können und zu reflektierendem Lernen aktiviert werden. Gleichzeitig wird untersucht, wie sich

Lernende Sprachlernstrategien aneignen, sodass sie als wirksam für das eigene Lernen wahrgenommen werden.

Die empirischen Daten zur Begleitstudie mit dem Fokus auf der Lernendenperspektive, die in diesem Beitrag thematisiert wird, liefern Beratungsprotokolle und Audioaufnahmen sowie Begleitmaterialien (z.B. Lernmaterialien, Notizen) von Sprachlernberatungen. Diese Daten werden nach ihrer Aufbereitung qualitativ inhalts- und gesprächsanalytisch ausgewertet; der Schwerpunkt der Datenauswertung liegt auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Damit wird anhand von Beratungsprotokollen, Audioaufnahmen und Lernmaterialien dokumentiert, wie sich die Beratungssitzungen thematisch entwickeln, wie sie strukturiert werden und inwiefern sie als lernwirksam für die Entwicklung eigener Lernwege wahrgenommen werden. Um die dadurch ermittelten Ergebnisse abzusichern, werden ausgewählte Auszüge von Audioaufnahmen zusätzlich gesprächsanalytisch untersucht. Für die gesprächsanalytischen Analysen werden die Audioaufnahmen nach den GAT-2-Konventionen transkribiert (Selting et al. 2009), dafür werden Basistranskripte erstellt.

In den Sprachlernberatungssitzungen werden die Sprachlernprozesse der Ratsuchenden explizit thematisiert, indem die Ratsuchenden sowohl von ihren Sprachlernroutinen berichten als auch im weiteren Verlauf der Sprachlernberatung von weiteren Sprachlernstrategien, die sie in Selbstlernphasen ausprobiert haben. Zudem stellen sie ihre Schwierigkeiten während der Selbstlernphasen sowie ihre Wünsche für das eigene Lernen dar. Die Berater:innen gehen auf die formulierten Erfahrungen, Herausforderungen und Wünsche für das selbstständige Lernen ein, indem sie mit den Ratsuchenden gemeinsam Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Daher dokumentieren die Audioaufnahmen und Beratungsprotokolle, wie Ratsuchende ihre Sprachlernprozesse gestalten, wie sie ihre Ressourcen im Bereich der Mehrsprachigkeit aktivieren und zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form sie bestimmte Sprachlernstrategien in ihr Lernrepertoire aufnehmen.

Mittlerweile konnten insgesamt 2183 Beratungen dokumentiert werden, diese verteilen sich auf vier verschiedene Beratungsschwerpunkte – Schreiben, Aussprache, Hör-Sehverstehen, allgemeine Lernberatung (Tab. 1). Bis Dezember 2020 nahmen insgesamt 404 Ratsuchende Sprachlernberatungen wahr; 27 % (109 Personen) von ihnen sind als ‚geflüchtet'

anerkannt. Im Durchschnitt nehmen Ratsuchende 5,4 Beratungssitzungen in Anspruch.

Tab. 1: Verteilung von Sprachlernberatungen am IIK Göttingen e.V. (seit 04/2017, Stand: 01.12.2020)

Anzahl Ratsuchende	404
Beratungssitzungen	2183
durchschnittliche Teilnahme an Sprachlernberatungen	5,4
Verteilung der 2183 Sprachlernberatungen auf die Schwerpunkte:	
Allgemeine Lernberatung	461
Aussprache	809
Hör-Sehverstehen	195
Schreiben	**718**

Aufgrund dieser Datenlage können wir mithilfe qualitativer und quantitativer Verfahren Lernwege zu eigenständigeren Lernformen von Studienanwärter:innen sichtbar machen. Mithilfe dieser Analysen kann der individuelle Prozess beschrieben werden, wie das Handlungsrepertoire an Sprachlernstrategien (hier: Schreibstrategien) erweitert wird. Hierfür werden die Audioaufnahmen und Beratungsprotokolle inhaltsanalytisch mit induktiver Kategorienbildung (Mayring 2010: 67–84) so ausgewertet, dass eine inhaltliche Strukturierung (Mayring 2010: 98) erreicht wird, die die Thematisierung von (mehrsprachigen) Schreibstrategien in der Sprachlernberatung nachzeichnet. In einem weiteren Analyseschritt wird mithilfe der skalierenden Strukturierung (Mayring 2010: 101–109) die Art der Übernahme von (mehrsprachigen) Schreibstrategien in das Handlungsrepertoire der Ratsuchenden ermittelt. Hierfür sind Äußerungen der Ratsuchenden relevant, die beschreiben, wie hilfreich bzw. nützlich die Lernenden angewandte Schreibstrategien einschätzen. Um die Art von Übernahmen angemessen zu erfassen, erfolgt in diesem Analyseschritt eine Forscher:innen-Triangulation. Dies bedeutet, dass mehrere Forschende in Einzelarbeit das Datenmaterial – einem Codierleitfaden folgend – die Daten analysieren und im Anschluss die Erkenntnisse vergleichen, um zu einheitlichen Ergebnissen zu gelangen. Auf diese Weise wird eine Intercoder Reliabilität gewährleistet (O'Connor/Joffe 2020). Die Ausprägung

der Übernahmen von Schreibstrategien wird nach aus dem Datenmaterial entwickelten Definitionen entsprechend einer skalierenden Strukturierung (Mayring 2010) einer Ordinalzahl zugeordnet.
Diese Skalierung wird im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben:

Strategie wird nicht thematisiert: keine Notation
Strategie wird benannt: 1
Strategie wird angewendet: 2
Strategie wird als lernförderlich wahrgenommen: 3
Strategie wird ins Handlungsrepertoire aufgenommen: 4
Strategie wird intensiv genutzt: 5
Strategie wird mit anderen Sprachlernstrategien verknüpft: 6
Strategie wird mit Begründung abgelehnt: 7

Die Erkenntnisse werden in Netzform dargestellt, da diese Art der Darstellung zum einen ermöglicht, dass alle durchgeführten Sitzungen auf einen Blick visualisiert werden können. Zum anderen kann für die einzelnen Sitzungen die Ausprägung thematisierter Schreibstrategien verzeichnet werden. Hierdurch entsteht die Möglichkeit, Übernahmeprozesse von Sprachlernstrategien in Sprachlernberatungen zu visualisieren und zugleich zu verdeutlichen, in welcher Form die Ratsuchenden Sprachlernstrategien in das eigene Handlungsrepertoire übernehmen bzw. sich bewusst dagegen entscheiden. Da in der vorgestellten Auswertung (mehrsprachige) Schreibfähigkeiten fokussiert werden, konzentriert sich die Darstellung ausschließlich auf die Thematisierung von Schreibprozessen mit angewandten Schreibstrategien.

Alle erhobenen Begleitdaten werden nach den Vorgaben der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) anonymisiert, gespeichert und streng vertraulich behandelt. Die an der Begleitstudie beteiligten Personen werden über die Begleitforschung informiert und unterschreiben eine Erklärung, dass sie mit der Erhebung von personenbezogenen Daten für wissenschaftliche Zwecke einverstanden sind. Der Ablauf der Datenerhebung und der Umgang mit erhobenen Daten werden den Ratsuchenden sowohl schriftlich als auch mündlich vor der ersten Aufnahme geschildert. Damit entsprechen wir den Prinzipien der guten wissenschaftlichen Praxis (Legutke/Schramm 2016).

6. Sprachlernberatung als Unterstützung zum eigenständigeren Lernen

6.1 Sprachlernberatung als Beitrag zur Strategieerweiterung

Da die Sprachlernberatung individuell auf Lernbedarfe ihrer Ratsuchenden eingeht und dabei insbesondere den Arbeitsprozess – hier den Schreibprozess – fokussiert, wurde die Darstellung als Netzdiagramm von uns entwickelt (cf. Abschnitt 5), um die Iterativität in diesem Übernahmeprozess von (Schreib-)Lernstrategien bei Ratsuchenden zu visualisieren. Besprochene Inhalte können in ihrem Verlauf über mehrere Sitzungen hinweg und in ihrer Qualität der Behandlung abgebildet werden. Hierdurch wird es möglich nachzuvollziehen, welche Veränderungen in ihrer Arbeitsweise Ratsuchende während mehrerer Sprachlernberatungen durchlaufen. Am Beispiel einer Sprachlernberatung im Umfang von vier Sitzungen mit einer Ratsuchenden werden diese Veränderungen in ihrem Verlauf und in ihrer Intensität vorgestellt.

Bei der Ratsuchenden (RS) handelt es sich um eine Studienanwärterin, die als politisch Verfolgte aus Hong Kong geflüchtet ist. Zum Zeitpunkt der Sprachlernberatung ist sie in einem Sprachkurs auf dem Niveau C1 (GER) und bereitet sich auf die DSH-Prüfung vor, die sie in zwei Monaten ablegen möchte. Aufgewachsen ist sie mit der Erstsprache Kantonesisch und hat mit den Bildungssprachen Mandarin und Englisch ihren Schulabschluss erreicht. Mit ihrer Ankunft in Deutschland hat sie begonnen Deutsch zu lernen. Als Anliegen für die Sprachlernberatung zum Schwerpunkt Schreiben gibt sie an, dass sie die Anforderungen zur Textproduktion schon für sich zufriedenstellend umsetzen könne, allerdings möchte sie noch weiter üben, um routinierter zu werden. Zu ihrem Lernbedarf zählt sie den Textaufbau, eine verständliche Schreibweise, einen angemessenen Wortschatz und Fragen des Zeitmanagements, um mit den engen Zeitvorgaben während der Prüfung zurechtzukommen. Sie schreibt gern und regelmäßig, auch privat, und setzt hierbei ihre verfügbaren Sprachen ein. Die thematisierten Arbeitsweisen im Schreibprozess während der Sitzungen sind in der Abb. 1 als Knoten im Netz dargestellt; jeweils am äußeren Netzrand ist der besprochene Arbeitsprozess (z.B. mehrsprachig rohfassen als Schreibstrategie) benannt. Hierdurch wird ersichtlich, welche Prozesse in welcher Sitzung vorkommen und in welcher Qualität die

Ratsuchende thematisierte Schreibstrategien in ihr Handlungsrepertoire integriert bzw. dieses bereits getan hat. Die verschiedenen Linien verbinden die Inhalte, die in einer Sitzung besprochen wurden. Die Skala von 1–7 (cf. Abschnitt 5) verdeutlicht die Ausprägung, wie Handlungsformen, z.B. Schreibstrategien, in einer Sitzung bearbeitet bzw. von der Ratsuchenden eingeschätzt werden. Wenn ein Inhalt in einer Sitzung nicht besprochen wird, so erfolgt kein Eintrag.

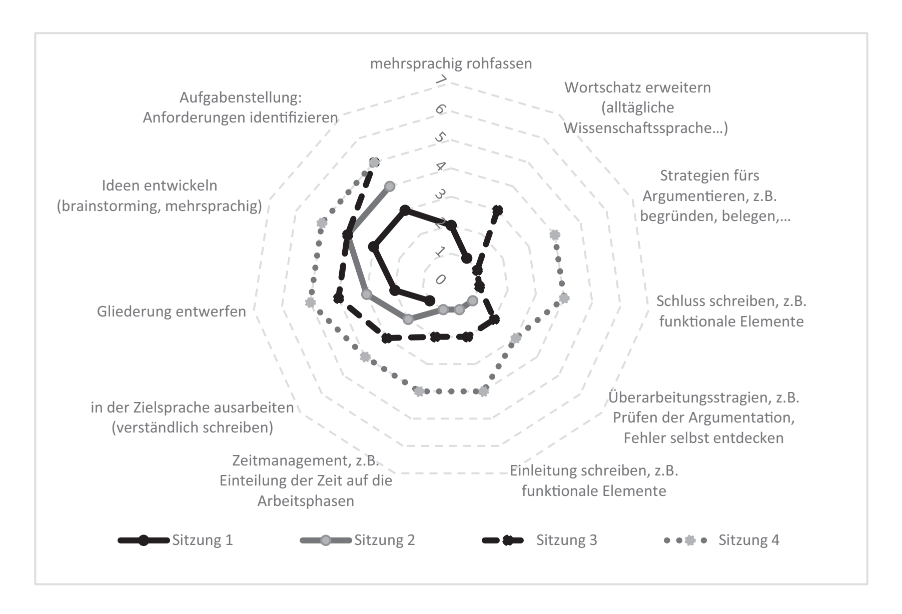


Abb. 1: Netzdiagramm zu thematisierten Schreibprozessen in vier Sprachlernberatungen mit RS1

Aus dem Netzdiagramm in Abb. 1 geht hervor, dass der gesamte Schreibprozess für eine DSH-Textproduktion im Verlauf der vier Sitzungen thematisiert wird: Sowohl das Identifizieren des Arbeitsauftrags aus der Aufgabenstellung als auch das Aktivieren von Vorwissen und Auswerten der Materialien, um den Text zu planen, werden berücksichtigt. Weiterhin wird thematisiert, dass eine erste Textversion im Hinblick auf Inhalt, Textaufbau, Argumentation, Adressatenorientierung und sprachliche Angemessenheit überarbeitet wird. Zudem wird der Kontextfaktor Zeitmanagement angesprochen, damit

die in der Prüfung zur Verfügung stehende Zeit möglichst gut eingeteilt werden kann, sodass die Ratsuchende weniger nervös sein muss. Anhand konkreter Schreibaufgaben (verfügbare DSH-Textproduktionsaufgaben), die in der Sitzung vorbereitet werden, verfasst RS1 im Anschluss ihre Texte. In der nachfolgenden Sitzung werden nicht allein die Produkte besprochen, sondern es wird vielmehr angeregt, den Arbeitsprozess beim Schreiben zu reflektieren. Im Vergleich der Art der Thematisierung im Verlauf der einzelnen Sitzungen wird ersichtlich, dass mehrere Schreibprozesse (z.B. Anforderungen aus der Aufgabenstellung identifizieren, Gliederung entwerfen, in der Zielsprache ausformulieren – verständlich schreiben) in mehreren Sitzungen aufgegriffen werden, wodurch zum einen deutlich wird, dass Schreibstrategien u.U. nicht durch eine einmalige Benennung in das Handlungsrepertoire aufgenommen werden können. Zum anderen weist die Qualität der Bearbeitung im Beratungsverlauf darauf hin, dass die Ratsuchende das individuelle Üben und die Beratungen nutzt, um ihre Schreibstrategien zu erweitern und deren Anwendung zu festigen. Selbstverständlich kann mit dem Netzdiagramm aus Sprachlernberatungen nicht der gesamte, komplexe Lernprozess der Ratsuchenden nachgezeichnet werden, da z.B. bereits vorhandene Schreibstrategien im aktuellen Schreibprojekt nicht angewendet werden. Am Beispiel des Schreibprozesses ‚in der Zielsprache ausformulieren – verständlich schreiben' kann dieser Lernprozess nachvollzogen werden: In der ersten Sitzung benennt die Ratsuchende als Schwierigkeit, dass sie verständlich für die Lesenden schreiben möchte. In der zweiten Sitzung greift die Studienanwärterin diese Schwierigkeit wieder auf und beschreibt, dass sie durch Redemittel zur expliziten Leseorientierung versucht, in ihrem Text zu verdeutlichen, wie ein:e Leser:in seinen:ihren Text verstehen soll. Allerdings ist sie sich unsicher, ob diese Wirkung auch wirklich erzielt wird. Daraufhin liest die Schreiberin ihren Übungstext vor. Die Beraterin reformuliert, was sie verstanden hat, und identifiziert Verstehensprobleme im Text, indem sie Fragen stellt. Die Ratsuchende formuliert mündlich Alternativen und erhält hierzu ein Feedback. Diese Vorgehensweise wird mit weiteren Übungstexten, die die Ratsuchende verfasst, in der dritten und vierten Sitzung wiederholt. Dabei betont die Ratsuchende in der dritten Sitzung, dass sie diese Strategie als hilfreich für ihren Schreibprozess ansieht. In der vierten Sitzung verdeutlicht sie, dass sie auf dem Weg ist, diese Strategie in ihr Handlungsrepertoire

aufzunehmen, indem sie angibt, jetzt jedes Mal darauf zu achten, explizite Leseorientierungen in ihre Argumentation zu integrieren.

Andere Strategien, wie z.B. die Erweiterung eines angemessenen Wortschatzes, insbesondere kontextualisierte Sprachhandlungen der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1999), werden nur in zwei Sitzungen thematisiert. In der ersten Sitzung bringt die Ratsuchende ihren Lernbedarf zum Ausdruck, ihren akademischen Wortschatz für die Textproduktion zu erweitern. Sie äußert zudem ihre Unsicherheit, inwiefern sie Ausdrücke expliziter Leser:innenorientierung (z.B. zusammenfassend ist festzustellen, dass…) angemessen verwendet. Zudem beschreibt sie ihre Lernstrategie mithilfe eines Karteikartensystems, das neben der Angabe bestimmter Redemittel die Bedeutung und Beispielsätze beinhalte. Als möglichen Zusatz für diese Lernstrategie schlägt die Beraterin vor, Hinweise auf die Funktionalität in Argumentationen zu ergänzen. In der dritten Sitzung fragt die Beraterin nach, ob die Ratsuchende ihren Wortschatz inzwischen erweitern konnte und mit ihrer Lernstrategie zufrieden ist. Die Lernerin gibt an, dass sie diese Strategie probiert habe und als lernförderlich wahrnimmt. Aus diesem Verlauf geht hervor, dass die Ratsuchende sich ihrer angewandten Lernstrategie bewusst ist und fähig ist zu identifizieren, an welcher Stelle sie für sich einen Lernbedarf entdeckt. Sie nimmt Vorschläge von der Sprachlernberaterin auf, probiert diese für ihre aktuelle Schreibsituation aus und prüft, inwieweit sie zu ihrem Arbeitsprozess passen.

Mehrsprachiges Rohfassen wird hingegen nur in der ersten Sitzung als Lernstrategie angesprochen: Die Ratsuchende kennt diese Schreibstrategie und nutzt sie mit ihren Sprachen Deutsch und Englisch. Im weiteren Verlauf wird diese Strategie nicht wieder aufgegriffen. Da in Sprachlernberatungen vor allem die Ratsuchenden ihre Lernbedarfe vorbringen, scheint die Ratsuchende mit ihrer Praxis bzgl. dieser Lernstrategie entweder zufrieden zu sein, sie bereits in ihr Handlungsrepertoire übernommen zu haben oder sie nicht weiter zu beachten. Sollte Letzteres der Fall sein, könnte die Beraterin Anwendung und Zufriedenheit mit dieser Strategie erfragen.

Im Folgenden wird der funktionale Einsatz mehrsprachigen Handelns beim Planen in einer Detailanalyse vorgestellt, um die Übernahme einer Technik in das Handlungsrepertoire der Studienanwärterin nachzuvollziehen, die auf diese Weise zu einer Schreibstrategie in ihrem Arbeitsprozess wird.

6.2 Übernahme mehrsprachigen Ideen-Entwickelns in das Handlungsrepertoire

Bereits in der ersten Beratungssitzung spricht RS1 Potenziale und Hürden ihrer Mehrsprachigkeit für das Schreiben an (cf. Abb. 2), indem sie Deutsch und Englisch als ähnliche Sprachsysteme charakterisiert, während ihr Kantonesisch mit seinem Sprachsystem für sie weiter entfernt erscheint. Sie nutzt Englisch, um erste Ideen und Argumente für ihren Text mental zu entwickeln (s424–426). Allerdings gibt RS1 an, dass diese Vorgehensweise nicht immer funktioniere (s430). Hierauf folgend schlägt die Beraterin vor, weitere verfügbare Sprachen für erste Notizen zu nutzen, um sich allein auf die Inhalte konzentrieren zu können.

(421)	Ber1:	ja genau also äähm du hast gerade gesagt dass du erstmal auf englisch und dann auf deutsch denkst oder?
(422)	RS1:	manchmal
(423)	Ber1:	jaa
(424)	RS1:	also jaa weil englisch ist irgendwie ähnlich äh ähnlichER (lacht) wie
(425)	Ber1:	mhmhm
(426)	RS1:	deutsch als meine muttersprache soo manchma MANchmal muss ich mal auf englisch denken
(427)	Ber1:	mhmhm
(428)	RS1:	und dann auf deutsch schreiben
(429)	Ber1:	mhmhm
(430)	RS1:	soo aber manchmal geht es gar - überhaupt nicht
(431)	Ber1:	mhmhm
(432)	Ber1:	du hast ja gesagt wenn du n text schreibst dann und vorher den text planst dann machst du dir die notizen auf deutsch
(433)	RS1:	ja
(434)	Ber1:	hast auch schon mal probiert die notizen -- auf ner anderen sprache zu machen vorher?
(435)	RS1:	hmm -- schreiben – selten
(436)	Ber1:	hmhm
(437)	RS1:	ja
(438)	Ber1:	ok -- wollt ich nur mal nachfragen
(439)	Ber1:	also es kann das ist auch ne möglichkeit ähm wenn man -- vor allem wenn man probleme hat mit dem inhalt also wenn man das gefühl hat ohh ich kann gar nicht SAgen was ich SAgen will weil ähm mich diese SPRAche so blockiert und auf meiner eigenen Sprache könnt ich jetzt voll gut das sagen

[a]Anmerkung zur Transkriptionskonvention: Großbuchstaben verdeutlichen eine Betonung.

Abb. 2: Transkriptionsausschnitt ‚mehrsprachig planen' (Sitzung 1)[a].

In diesem Transkriptionsausschnitt wird deutlich, dass RS1 bereits ein Bewusstsein für ihre individuelle Mehrsprachigkeit entwickelt hat und für ihre Denkprozesse zum Entwickeln von Schreibideen neben Deutsch auch Englisch nutzt, nicht aber für das Notieren von Inhalten. Dies scheint jedoch nicht immer gut zu funktionieren, weshalb die Beraterin ein mehrsprachiges schriftliches Planen als Schreibstrategie vorschlägt, was in der Schreibwissenschaft empirisch bei geübten Schreibenden als erfolgreich nachgewiesen werden konnte (Dengscherz 2019). Die Beraterin knüpft mit ihrem Vorschlag an die praktizierte Denkstrategie an, ähnliche Sprachsysteme für das Erdenken von Inhalten des zu schreibenden Textes zu nutzen, und kann auf diese Weise dazu beitragen, dass die Ratsuchende ihre sprachliche Analysefähigkeit aktiviert, ihr explizites Wissen über ähnliche Sprachsysteme erweitert, indem sie für sie als ähnliche wahrgenommene Sprachen gleichermaßen für das Entwickeln von Textinhalten einsetzt. Auf diese Weise kann sie bekannte mit neuen Strategien mental verbinden. In der zweiten Sitzung berichtet die Ratsuchende, dass sie Deutsch und Englisch für das Notieren von Ideen genutzt habe. Die Beraterin fragt nach, inwiefern ihr eine Graphikbeschreibung (Gegenstand der Textproduktionsaufgabe (TP) auf Kantonesisch leicht oder schwer fallen würde, was RS1 als leicht einstuft. Daraufhin schlägt die Beraterin vor, für das Notieren von Ideen die drei verfügbaren Sprachen vermischt einzusetzen, wenn es RS1 beim Sammeln von Textideen hilft. In der dritten Sitzung erwähnt RS1 kurz, dass sie nun dreisprachig Ideen, teilweise in Form eines Codemeshings, in ihrer Phase des mehrsprachigen Planens gesammelt habe. Intensiver gehen weder Ratsuchende noch Beraterin in dieser Sitzung auf diese Arbeitsweise ein. In der abschließenden vierten Beratungssitzung greift RS1 das mehrsprachige Notieren von Ideen zur Planung ihres Textes in Verbindung zu ihrer Zeiteinteilung wieder auf, um zu verdeutlichen, dass sie diese Strategie schätzt, weil es sie dabei unterstützt, in relativ kurzer Zeit einen Schreibplan zu entwerfen. In der Schreibdidaktik wird das mehrsprachige Planen und Verfassen von Hilfstexten (Knorr et al. 2015) als Entlastungsstrategie vorgeschlagen, um komplexe Schreibprozesse zu entzerren, die Schreibende u.U. überfordern, da durch die Konzentration auf die Zielsprache Ideen für Schreibprojekte verloren gehen oder nicht angemessen ausgedrückt werden können.

Für das mehrsprachige Notieren von Ideen kann in diesem Beispiel der Übernahmeprozess einer Planungs- und Entlastungsstrategie der Ratsuchenden nachgezeichnet werden. Die Studienanwärterin probiert diese Strategie in ihren Übungsphasen aus, erweitert sie schrittweise von zwei auf drei Sprachen, schätzt den Nutzen dieser Strategie für das eigene Schreiben einer DSH-Textproduktion ein und kommt zu dem Schluss, dass diese Arbeitsweise für sie nützlich ist, um ihre Ideen effektiver für einen Schreibplan zu entwickeln. Damit erweitert sie schrittweise ihr Handlungsrepertoire um den Einsatz mehrsprachiger Schreibstrategien. Sie ist fähig, ihre verfügbaren Sprachen für das Erdenken und das erste Verfassen von Schreibideen einzusetzen und dabei nicht auf sprachliche Grenzen zu achten, sondern sich auf die Inhalte zu konzentrieren.

7. Schlussfolgerungen

Die Analyseergebnisse verdeutlichen, dass Sprachlernberatungen für Studienanwärter:innen mit Fluchterfahrung als fakultatives Begleitprogramm zu einem Sprachkurs vielfältige Möglichkeiten zur Erweiterung eigener Handlungsrepertoires für Lern- und Arbeitsprozesse bieten. Diese sind für Ratsuchende insofern besonders wertvoll, da sie beim Fremdsprachenlernen bewusster und eigenverantwortlicher zu handeln lernen.

Am Beispiel einer Sprachlernberatung im Umfang von vier Sitzungen konnte anhand eines Netzdiagramms gezeigt werden, wie die Ratsuchende ihre Schreibstrategien erweitert, indem sie bereits praktizierte Strategien mit weiteren verknüpft und damit ihre Lernpotenziale sowie ihren eigenen individuellen Lernweg beim Fremdsprachenlernen entdeckt und nutzt. Dabei entscheidet sie selbst, ob ihr die Verknüpfung von ausgewählten Schreibstrategien in dieser konkreten Lernsituation als sinnvoll erscheint, und übernimmt damit die Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Hierbei spielt für die Ratsuchende der funktionale Einsatz ihrer individuellen Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle, da sie sich durch den Einsatz ihres verfügbaren Sprachrepertoires auf das Erarbeiten von Ideen und Argumenten für ihr Schreibprojekt konzentrieren und damit sogar effektiver arbeiten kann. Dass sie vom Einsatz ihrer Mehrsprachigkeit profitiert, hierzu tragen sicherlich sowohl ihr hohes Deutschniveau als auch ihre gut

ausgebildeten Schreib- und Textkompetenzen in ihren weiteren Sprachen, insbesondere Englisch, bei. Auch wenn nicht alle Lernenden über so vielfältige Voraussetzungen verfügen, können sie sich durch die Sprachlernberatungen einen Zugang zur Bewusstmachung von Schreibprozessen und zur Anwendung (mehrsprachiger) Schreibstrategien schaffen. Somit können durch Sprachlernberatungen mehrsprachige Schreibstrategien didaktisch verfügbar gemacht werden.

Die Darstellung der Auswertung in Form eines Netzdiagramms erweist sich in zweifacher Hinsicht als besonders nützlich. Sie eröffnet die Möglichkeit, individuelle Lernwege der Ratsuchenden, ihre Stärken, Lernpotenziale und Lernprozesse aus der Forscher:innenperspektive in ihrem Verlauf abzubilden. Gleichzeitig kann die Netzdiagrammdarstellung als didaktisches Instrument direkt in die Sprachlernberatungen implementiert werden. Dabei können Ratsuchende selbst dokumentieren, über welche Ressourcen und Strategien sie beim Fremdsprachenlernen verfügen und welche thematischen Schwerpunkte sie noch in den Sprachlernberatungen weiter besprechen möchten. Sprachlernberater:innen können Netzdiagramme dafür nutzen, um das Sprachlernverhalten und den Lernverlauf des:r Ratsuchenden zu dokumentieren, Nachfragen zur Entwicklung des Lernwegs zu stellen und gleichzeitig die weniger angesprochenen Lernstrategien aufzugreifen. Damit können Ratsuchende und Beratende gemeinsam die Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires festhalten und Ratsuchende so eine größere Bewusstheit der eigenen Sprachlernstrategien erreichen und diese reflektieren. So werden sie auf dem Weg zum eigenständigen Gestalten von Sprachlernprozessen und zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen unterstützt.

8. Literaturverzeichnis

Association for Language Awareness, o. J.: *Association for language awareness. About,* http://www.languageawareness.org/?page_id=48 (letzter Zugriff 30.06.2021).

Bakhtin, Michail M., 1979: „Das Wort im Roman (1934–35)". In: Grübel, Rainer (Hrsg.): *Ästhetik des Wortes*. Suhrkamp: Frankfurt a.M. et. al., 154–300.

Berg, Jana/Grüttner, Michael/Schröder, Stefanie, 2018: „Zwischen Befähigung und Stigmatisierung? Die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium. Ein internationaler Forschungsüberblick". *Z'Flucht* 2018 (1), 57–90, https://doi.org/10.5771/2509-9485-2018-1-57 (letzter Zugriff 30.06.2021).

Budde, Monika A., 2016: „Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung". *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21 (2), 1–4, https://ojs.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/67 (letzter Zugriff 30.06.2021).

Brinkschulte, Melanie, 2016: „Mehrsprachigkeit als Ressource für akademisches Schreiben". In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Peter Lang: Frankfurt a.M. et al., 97–114.

Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Stoian, Monica-Elena, 2018: "Translingual academic writing pedagogy at internationalized universities". *Journal of Academic Writing* 8(2), 150–160, http://e-learning.coventry.ac.uk/ojs/index.php/joaw (letzter Zugriff 30.06.2021).

Brinkschulte, Melanie/Meißner, Swetlana, im Druck: „Reflexionen über die eigene Aussprache – Begleitstudie zur Sprachlernberatung für internationale Studienanwärter*innen". In: Dimova, Dimka/Müller, Jennifer/Siebold, Kathrin/Teepker, Frauke/Thaller, Florian (Hrsg.): *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. Marburger FaDaF-Thementage*. Universitätsverlag: Göttingen.

Busch, Brigitta, 2017: *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. facultas: Wien.

Canagarajah, Suresh, 2011: "Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging". *The Modern Journal* 95 (iii), 401–417.

Canagarajah, Suresh A., 2013: *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge: Milton Park, Abingdon, Oxon, New York.

Canagarajah, Suresh A./Dovchin, Sender, 2019: "The everyday politics of translingualism as a resistant practice". *International Journal of Multilingualism* 16(2), DOI: 10.1080/14790718.2019.1575833 (letzter Zugriff 30.06.2021).

Claußen, Tina, 2016: „Sprachlernberatung“. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke: Tübingen, 381–386.

DAAD, 2018: *‘Welcome‘ – Studierende engagieren sich für Flüchtlinge,* https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/welcome/ (letzter Zugriff 30.06.2021).

DAAD, 2020: *‘Integra’ – Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium,* https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/integra/ (letzter Zugriff 30.06.2021).

Dam-Jensen, Helle/Heine, Carmen, 2020: “A unified strategy concept for text production”. In: Heidreich, Franziska/Schubert, Klaus (Hrsg.): *Fachkommunikation – gelenkt, geregelt, optimiert*. Universitätsverlag: Hildesheim, 89–122.

Dengscherz, Sabine E., 2019: *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen*. Peter Lang: Berlin, https://doi.org/10.3726/b16495 (letzter Zugriff 30.06.2021).

Ehlich, Konrad, 1999: „Alltägliche Wissenschaftssprache“. *Info DaF* 26 (1), 3–24.

Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph, 2019: *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr Francke Attempto: Tübingen.

Fandrych, Christian/Rüger, Antje/Brinkschulte, Melanie, 2019: „Wege in ein Studium auf Deutsch“. *Fremdsprache Deutsch* 61, 3–12.

Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana, 2012: *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Schneider Verlag Hohengehren: Bielefeld.

Hawkins, Eric, 1987: *Awareness of language. An introduction. Revised edition*. Cambridge University Press: Cambridge.

Heublein, Ulrich, 2015: „Von den Schwierigkeiten des Ankommens. Überlegungen zur Studiensituation ausländischer Studierender an den deutschen Hochschulen“. *Die Neue Hochschule* 1, 14–17.

Hirano, Eliana, 2014: “Refugees in first-year College: Academic writing challenges and resources”. *Journal of Second Language Writing* 23 (1), 37–52.

Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike, 2019: “The psycholinguistics of multilingualism”. In: Singleton, David/Aronin, Larissa (Eds.): *Twelve lectures on multilingualism*. Multilingual Matters: Bristol, 65–100.

Hufeisen, Britta/Marx, Nicole, 2007: “How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism?” In: ten Thije, Jan/Zeevaert, Ludger (Eds.): *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. John Benjamins: Amsterdam, 307–321.

Jenert, Tobias (2008): „Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen“. *Bildungsforschung* 5 (2), 1–18, https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/76 (letzter Zugriff 30.06.2021).

Kleppin, Karin/Spänkuch, Enke, 2014: „Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel“. In: Berndt, Anette/Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Peter Lang: Frankfurt a.M. et al., 33–50.

Knapp-Potthoff, Annelie, 1997: „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext“. *FLuL* 26. 9–24.

Knorr, Dagmar, 2019: „Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 (1), 165–179, https://ojs.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/76 (letzter Zugriff 30.06.2021).

Knorr, Dagmar/Andresen, Melanie/Alagöz-Bakan, Özlem/Tilmans, Anna, 2015: „Mehrsprachigkeit als Ressource für Schreibberaterinnen und Ratsuchende“. In: Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*. Waxmann: Münster et al., 318–338.

Legutke, Martin/Schramm, Karen, 2016: „Forschungsethik“. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Martin/Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Peter Lang: Frankfurt a.M. et al., 108–117.

Mayring, Philipp, 2010: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz: Weinheim, Basel.

Morris, Linda, 2013: "Refugees in higher education. Boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion". *International Journal of Lifelong Education* 32 (5), 652–668.

Naidoo, Loshini, 2015: "Educating refugee-background students in Australian schools and universities". *Intercultural Education* 26, 210–217.

O'Connor, Cliodhna/Joffee, Helene, 2020: "Intercoder Reliability in qualitative research: debates and practical guidelines". *International Journal of Qualitative Research* 19, 1–3, https://doi.org/10.1177/1609406919899220 (letzter Zugriff 30.06.2021).

Rogers, Carl, 2010: *Die nicht-direktive Beratung*. Fischer: Frankfurt a.M.

Schammann, Hannes/Younso,Christin, 2017: „Endlich Licht in einer dunklen Ecke? Hürden und Angebote für Geflüchtete im tertiären Bildungsbereich". *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40 (1), 65–78.

Schmenk, Barbara, 2014: „Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung". In: Berndt, Annette/Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Peter Lang: Frankfurt a.M. et al., 13–32.

Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles,Peter/Günthner,Susanne/Hartung,Martin/Kern,Friederike/Mertzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne, 2009: „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)". *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.

Spänkuch, Enke, 2014: „Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching." In: Berndt, Annette/Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*, Peter Lang: Frankfurt a.M. et al., 51–81.

Svalberg, Agneta, 2012: “Language awareness in language learning and teaching: A research agenda”. *Language Teaching* 45(3), 376–388. DOI: 45. 10.1017/S0261444812000079 (letzter Zugriff 30.06.2021).

Wandruszka, Mario, 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper: München, Zürich.

Themenschwerpunkt (IV)
Projekte – Ideen – Konzepte: Ausblicke auf die Spracharbeit mit Geflüchteten

Jörg Roche / Patrick Zahn

Digitale und analoge Best Practice in der Sprach- und Integrationsförderung. Erkenntnisse aus dem Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“

Digital and Analog Best Practice in Language and Integration Support: Insights from the Project "Learning – Teaching – Helping"

Abstract: The project "Learning – Teaching – Helping" conducted by the Institute for German as a Foreign Language at the Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) Munich has advised and supported volunteers in Bavaria since 2016 with planning and conducting language courses for refugees. As part of the project, digital and analog teaching materials are also developed and used that are especially well-suited for use in language and integration support provided by volunteers. The article is an application-based report from practice. It outlines the basic conditions under which volunteer-provided language courses take place and discusses the special features and challenges that arise with this form of extra-institutional language instruction. The article begins with a short overview of the structure and content of the (teaching) material developed and the way they differ from conventional textbooks. It then reports on the experience gathered as part of the project on the use of digital and analog teaching materials. The findings show that volunteers and refugees have different use patterns and skills when dealing with devices such as computers and smartphones and these differences can compromise teaching and learning outcomes. The article concludes with recommendations for suitable conditions and best-practice advice for successful language and integration work with refugees derived from the project's experience in dealing with over 300 groups of volunteers in Bavaria, volunteer coordination agencies and charitable institutions in training courses, surveys and through regular dialog.

Keywords: asylum, digitalization, volunteering, e-learning, forced displacement, integration, language support

Zusammenfassung: Das Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“ des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München berät und unterstützt ehrenamtliche Helfer/-innen in Bayern seit 2016 bei der Planung und

Durchführung von Sprachangeboten für Geflüchtete. Im Rahmen des Projekts werden ebenfalls digitale und analoge Unterrichtsmaterialien entwickelt und verwendet, die sich besonders zum Einsatz in der ehrenamtlich geleiteten Sprach- und Integrationsförderung eignen. Der Beitrag versteht sich als anwendungsbezogener Bericht aus der Praxis. Er skizziert die Rahmenbedingungen, innerhalb derer ehrenamtliche Sprachangebote stattfinden, und zeigt die Besonderheiten und Herausforderungen auf, die sich bei dieser Form von außerinstitutionellem Sprachunterricht ergeben. Nach einem kurzen Überblick über den Aufbau und die Inhalte der entwickelten (Unterrichts-)Materialien und deren Unterschied zu herkömmlichen Lehrwerken berichtet der Beitrag über die Erfahrungen, die im Rahmen des Projekts mit dem Einsatz digitaler und analoger Unterrichtsmaterialien gesammelt wurden. Daraus geht hervor, dass Ehrenamtliche und Geflüchtete unterschiedliche Nutzungsgewohnheiten und -kompetenzen im Umgang mit Endgeräten wie Computern und Smartphones besitzen, die den Lehr- und Lernerfolg beeinträchtigen können. Abschließend werden Empfehlungen für geeignete Rahmenbedingungen und Best-Practice-Hinweise für gelingende Sprach- und Integrationsarbeit mit Geflüchteten geliefert, die aus den Erfahrungen des Projekts im Umgang mit über 300 Helferkreisen in Bayern, Stellen der Ehrenamtskoordination und caritativen Einrichtungen bei Schulungen, Umfragen und durch regelmäßigen Austausch gewonnen wurden.

Schlüsselwörter: Asyl, Digitalisierung, Ehrenamt, E-Learning, Flucht, Integration, Sprachförderung

1. Hintergrund des Projekts und Ausgangslage

Der Grundstein für eine gelungene Integration Geflüchteter in die deutsche Gesellschaft ist die Ermöglichung von Teilhabe an Prozessen des öffentlichen Lebens und der Zivilgesellschaft sowie die Befähigung zu autonomem Handeln (Meinhardt/Schulz-Kaempf 1994: 23). Mit den verfügbaren Sprachkursen, den Maßnahmen zur Berufsintegration (Berufsintegrationsklassen BIK und BIK/V, KM Bayern 2018), der Unterstützung durch Sozialarbeiter/-innen und den in Bayern auf kommunaler Ebene tätigen Integrationslotsinnen und Integrationslotsen (BIR 2018) kann jedoch der Bedarf an Unterstützung für Geflüchtete im Bereich der Integration nicht komplett gedeckt werden. Dies gilt in besonderem Maße, wenn auch nicht ausschließlich, für ländliche Regionen (INBAS 2018: 53, Rösch et al. 2020: 57). Die Rolle ehrenamtlicher Helfer/-innen sowie der Asylhelferkreise ist zentral für eine nachhaltige Befähigung Geflüchteter zur Teilhabe an zivilgesellschaftlichen Prozessen

und zur Orientierung im Alltag. Neben der Herstellung von Kontakten zwischen Geflüchteten und der Aufnahmegesellschaft leisten Ehrenamtliche konkrete Lebenshilfe, sie unterstützen beispielsweise bei der Wohnungssuche und bei Behördengängen oder Arztbesuchen (Rösch et al. 2020: 57). Die Mehrheit der Ehrenamtlichen hilft Geflüchteten zudem im Rahmen von eigenverantwortlich geleiteten Sprachangeboten beim Spracherwerb und der Auseinandersetzung mit der Wertebildung (Han-Broich 2012: 42, Thönneßen 2019: 290). 2017 waren 55 Prozent der Ehrenamtlichen in der Sprachvermittlung tätig (BMFSFJ 2017: 17) und tatsächlich erwirbt ein Großteil der Geflüchteten die ersten Kenntnisse der deutschen Sprache in Kontakt mit ehrenamtlichen Helfer/-innen, d.h. im außerinstitutionellen Bereich.

Der außerinstitutionelle Bereich der Sprachvermittlung (d.h. außerschulisch, außerhalb öffentlicher Weiterbildungsmaßnahmen) zeichnet sich durch einige Besonderheiten aus, die spezifische und passgenaue Lösungen verlangen: Nur die wenigsten Ehrenamtlichen sind mit den didaktischen Grundlagen der Sprachvermittlung vertraut oder verfügen über Erfahrungen im Unterrichten von Sprachen. In vielen Fällen erschöpfen sich die Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht von Englisch oder Französisch während der eigenen Schulzeit. Kenntnisse in den Bereichen der Kurs- und Unterrichtsplanung, Methodik und Didaktik sowie Binnendifferenzierung fehlen in den meisten Fällen oder sind nur rudimentär vorhanden. Gleichzeitig stellen die besonderen Bedingungen bei ehrenamtlich geführten Sprachangeboten, wie Heterogenität und Diversität in den Kursen, sowie die hohe Fluktuation der Teilnehmer/-innen die Ehrenamtlichen vor große Herausforderungen (Niederreiter/Roche 2020: 205), die auch für ausgebildete Lehrkräfte nicht ohne Weiteres zu bewältigen sind. Die Teilnehmer/-innen unterscheiden sich nicht nur in Bezug auf Alter und Herkunftssprachen, sondern auch mit Blick auf die bisherige Lern- und Sprachbiografie, die Alphabetisierung, den allgemeinen Bildungsstand und die psychische Verfassung. Zudem lässt sich häufig nicht planen, wie viele Teilnehmer/-innen anwesend sein werden. Termine bei Behörden, persönliche Probleme oder die Unterbringung in einer anderen, entfernten Unterkunft sind nur einige der Faktoren, die sich auf die Teilnehmerzahl auswirken. Hinzu kommt, dass neue Personen zu einer schon seit einiger Zeit bestehenden Gruppe dazu stoßen, während andere sie verlassen.

Es wird klar, dass die Unterstützung, die Kursleiter/-innen solcher Sprachangebote benötigen, um die Kurse erfolgreich durchzuführen, in verschiedenen Bereichen liegt. Dazu gehören vor allem:

1. Grundlagen des Sprachenerwerbs/der Sprachvermittlung
2. Organisation der Kurse/Unterrichtsplanung
3. Umgang mit Heterogenität und Fluktuation
4. Auswahl des Inhalts/was kann und soll vermittelt werden?
5. Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien

Es wird deutlich, dass die Materialien zur Unterstützung von Sprachangeboten durch Ehrenamtliche der besonderen Ausgangslage Rechnung tragen müssen. Aufgrund der mangelnden Erfahrung in der Sprachvermittlung sollten sie Hinweise und Ratschläge für ihren Einsatz in den Kursen beinhalten – also eine Art Gebrauchsanweisung. Zugleich dürfen die besonderen Bedürfnisse der Teilnehmer/-innen nicht außer Acht gelassen werden. Manche Teilnehmer/-innen beherrschen bereits mehrere Sprachen und verfügen über eigene Lernstrategien. Andere besitzen bisher ausschließlich Kenntnisse in ihrer L1 und haben die Schule gar nicht oder nur für kurze Zeit besucht. Diese Gruppe verfügt über wenige oder keine Lernstrategien, ist also lernungewohnt. Die Auswahl der Unterrichtsmaterialien in den Kursen sollte sich demnach einem breiten Spektrum an Kenntnissen und Vorerfahrungen anpassen lassen. Sie sollten auf die Heterogenität der Lerner/-innen und die Fluktuation innerhalb der Kurse ausgelegt sein, also Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung bieten und progressionsfrei einsetzbar sein.

Diesem Praxisfeld widmet sich seit 2016 das Projekt „Lernen – Lehren – Helfen" des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München, indem es ehrenamtliche Sprachhelfer/-innen bei der Arbeit mit Geflüchteten unterstützt und auf die Nachfrage Ehrenamtlicher nach geeigneten Materialien und den Bedarf an Weiterbildung reagiert. Das Beratungsangebot des Projekts ist für Ehrenamtliche in Bayern kostenlos und umfasst unter anderem Schulungen, Hospitationen, telefonische Beratung und die langfristige Betreuung von Helferkreisen. Das Projekt bietet zudem analoge und digitale Materialpakete zur Orientierung der Geflüchteten im Alltag und in der deutschen Zivilgesellschaft, die deutschlandweit verfügbar sind.

Dieser Beitrag basiert auf der langjährigen Zusammenarbeit und dem engen Kontakt mit mehr als 300 Helferkreisen in Bayern. Er versteht sich als anwendungsbezogener Bericht aus der Praxis und beleuchtet die Spracharbeit mit Geflüchteten im außerinstitutionellen Bereich vor allem aus der Perspektive der Ehrenamtlichen. Er beschreibt die Ausgangssituation ehrenamtlich geleiteter Sprachangebote für Geflüchtete in Bayern (Kapitel 2), gibt einen Überblick über die analogen und digitalen Angebote des Projekts für die sprachliche Orientierung im Alltag und zur Wertebildung (Kapitel 3) und diskutiert die Vor- und Nachteile digitaler Materialien (Kapitel 4). Durch den regelmäßigen Austausch mit Helferkreisen, Stellen der Ehrenamtskoordination sowie caritativen Einrichtungen in Gesprächen, Schulungen und Online-Umfragen erhält das Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“ einen tiefen Einblick in die außerinstitutionelle Sprach- und Integrationsförderung in Bayern; daraus erwachsen die Empfehlungen und Best-Practice-Hinweise für gelingende Sprach- und Integrationsarbeit mit Geflüchteten in Deutschland, mit denen der Beitrag endet (Kapitel 5).

2. Ehrenamtlich geführte Sprachangebote für Geflüchtete in Bayern

Ehrenamtliche Helfer/-innen werden von mehreren Seiten, beispielsweise von den caritativen Einrichtungen, dazu angehalten, Geflüchtete aktiv bei der Orientierung im Alltag und in der deutschen Zivilgesellschaft (Wertebildung) zu unterstützen und ihnen Hilfestellung beim Erlernen der deutschen Sprache zu leisten. Besonders für Geflüchtete ohne geklärten Aufenthaltsstatus, mit schlechter Bleibeperspektive oder ohne Duldung gibt es keinen Zugang zu Angeboten wie Integrationskursen oder ähnlichen institutionell geführten Sprachkursen (cf. Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge 2020). Zahlreiche Leitfäden, Ratgeber und Informationsbroschüren wurden zur Unterstützung Ehrenamtlicher herausgegeben. Beispielhaft seien drei Auszüge aus dem Ratgeber „Engagiert für Flüchtlinge“ der Hanns-Seidel-Stiftung für politische Bildung und der Handreichung „Flüchtlinge und Asylbewerber begleiten und unterstützen“ der Caritas München und Freising genannt, in denen diese Punkte explizit angesprochen werden:

> Oft sind den Asylsuchenden die Grundregeln unseres Zusammenlebens, unsere Kultur oder auch für uns selbstverständliche Alltagsgegenstände fremd. Hier können Sie schon Aufklärungsarbeit leisten, bevor die Menschen einen staatlichen Integrationskurs besuchen dürfen. (Hanns-Seidel-Stiftung 2016: 11)
>
> Das Erlernen der deutschen Sprache ist eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür, dass sich die Menschen bei ihrem Aufenthalt in Deutschland zurechtfinden. Dazu können Sie einen Beitrag leisten, indem Sie entweder einzelne Flüchtlinge oder gemeinsam mit anderen Helfern eine Gruppe unterrichten. (Hanns-Seidel-Stiftung 2016: 12)
>
> Formelle Sprachkurse werden nicht an allen Wohnorten der Asylbewerber angeboten. Der Unterstützung des Spracherwerbs durch Ehrenamtliche kommt deshalb besondere Bedeutung zu. (Caritasverband München und Freising 2016: 20)

Typisch für Publikationen wie die zitierten ist, dass den Ehrenamtlichen viele Hinweise für die Vermittlung alltäglichen Wissens für Geflüchtete geboten werden. Beispielhaft seien hier Überschriften wie „Bei den Hausaufgaben helfen“ (Hanns-Seidel-Stiftung 2016: 15), „Freizeitangebote suchen“ (ibid.) oder „Bei der Wohnungssuche unterstützen“ (ibid.: 16) genannt, unter denen weitere Ratschläge gegeben und Informationsquellen genannt werden. Zudem werden meist die Grundlagen des Asylverfahrens in Deutschland skizziert und es wird auf mögliche Traumata durch die Fluchterfahrung hingewiesen. Sucht man hingegen nach Hilfe und Unterstützung für den Bereich der Sprachvermittlung, in dem die meisten Ehrenamtlichen auf weniger Erfahrung zurückgreifen können, oder nach Verweisen auf geeignete Materialien, finden sich keine weiteren Informationen. In diesem Spannungsfeld zwischen der Ermutigung zur Durchführung außerinstitutioneller Sprachangebote und deren pragmatischer Notwendigkeit aufgrund fehlender Alternativen auf der einen Seite und der mangelnden Erfahrung vieler Ehrenamtlicher, dem Unterangebot an Informationsmöglichkeiten und geeigneten Materialien auf der anderen Seite fühlten sich viele der Helfer/-innen gerade in der Anfangszeit der Flüchtlingsbewegung alleingelassen und überfordert (cf. Niederreiter/Roche, 2020: 205).

Vor diesem Hintergrund haben sich Ehrenamtliche in vielen Fällen einem bereits bestehenden Asylhelferkreis in der näheren Umgebung angeschlossen oder gemeinsam mit anderen selbst einen Helferkreis gegründet – oft mehrere in einem Landkreis. Eine Übersicht über die verschiedenen Helfergruppen und -kreise findet sich beispielsweise bei Asylhelfer-Bayern (www.asylhelfer.bayern). Die Sprachvermittlung im Rahmen dieser Initiativen wurde und wird seit dem Jahr 2013 durch das Projekt „Sprache schafft

Chancen“ der „Landesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligen-Agenturen/Freiwilligen-Zentren/Koordinierungszentren bürgerschaftlichen Engagements Bayern e.V.“ (Lagfa Bayern) mit der sogenannten „Sachkostenpauschale“ unterstützt. Helfergruppen können unter Einhaltung bestimmter Rahmenbedingungen (Lagfa 2019: 1) eine Pauschale in Höhe von 200 € bzw. 500 € zur Anschaffung von Unterrichtsmaterialien wie Bücher, Hefte oder Software beantragen. Zudem bietet die Lagfa Bayern Schulungen für ehrenamtliche Kursleiter/-innen in den Bereichen „Pädagogik“, „Didaktik“ und „Interkulturelle Sensibilisierung“ (Lagfa 2019: 1) an. Professionelle Schulungsangebote zum Einsatz konkreter Materialien mit passenden Vermittlungshinweisen für den Einsatz im außerinstitutionellen Bereich gab es vor allem zu Beginn in den Jahren 2015 und 2016 nicht. Ehrenamtliche Helfer/-innen nutzten daher in vielen Fällen Materialien aus dem Internet oder Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Erstere haben oft wenig didaktischen Nutzen, da bei ihnen vor allem das Erlernen von sprachlichen Mustern (pattern drill) ohne Bezug zu konkreten Anwendungsbereichen im Vordergrund steht, Letztere überfordern die Ehrenamtlichen in Bezug auf Progression und linguistischen Inhalt und eignen sich aufgrund der Heterogenität und Fluktuation innerhalb der Sprachangebote ohnehin nur bedingt. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht legen viele Ehrenamtliche aber gerade einen besonderen Fokus auf den Bereich der Grammatikvermittlung, meist in Form von Tabellen, mit deren Hilfe beispielsweise Kasusendungen oder Verformen eingeübt werden sollen. Die ausbleibenden Lernerfolge frustrieren im Anschluss sowohl die Teilnehmer/-innen der ehrenamtlich geführten Sprachangebote als auch die Kursleiter/-innen. Doch wie müssen Materialien und Leitfäden konzipiert sein, damit sie leicht von ehrenamtlichen Helfer/-innen eingesetzt werden können und Lernerfolge bei Geflüchteten entstehen?

Das Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“, das 2015 durch eine studentische Initiative am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München gegründet und 2016 durch eine Förderung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit, Familie und Soziales, ab 2017 durch das Staatsministerium des Innern, für Sport und Integration verstetigt wurde, hat ein umfangreiches Schulungskonzept für Ehrenamtliche sowie passende, leicht nutzbare und handlungsorientierte Materialien entwickelt und bereitgestellt. Das folgende Kapitel liefert einen Überblick über die Angebote des Projekts.

3. Die Angebote des Projekts „Lernen – Lehren – Helfen"

Das Projekt „Lernen – Lehren – Helfen" unterstützt Ehrenamtliche in der Arbeit mit Geflüchteten durch Beratung, Hospitationen, langfristige Betreuung von Helferkreisen, passgenaue Schulungen und handlungsorientierte Materialien. Alle im Rahmen des Projekts entwickelten Materialien können von Helfer/-innen leicht eingesetzt werden und bieten Geflüchteten einen einfachen Zugang zur deutschen Sprache und eine erste Orientierung im Alltag. Die Schulungsformate können vor Ort in den Helferkreisen oder in den Räumen des Projekts in München durchgeführt werden und sind für die ehrenamtlichen Teilnehmer/-innen kostenfrei. Geschult wird zu den Themen „Sprachenerwerb", „Mediendidaktik", „Binnendifferenzierung", „Unterrichtsplanung", „authentische Zusatzmaterialien" und zum Einsatz der Materialien des Projekts. Die Teilnehmer/-innen können zudem jederzeit die telefonische Beratung des Projekts, die Hospitationsangebote oder auch eine intensivere regelmäßige Betreuung in Anspruch nehmen.

Durch das Projekt werden bisher vier verschiedene Materialpakete zur Verfügung gestellt. Fortgeschrittenen Lerner/-innen bietet das Projekt Zugang zu den Materialien der Online-Lernplattform Deutsch-Uni Online (DUO). Für Anfänger/-innen und lernungewohnte Lerner/-innen wurde der „Ersthelferleitfaden für Ehrenamtliche" entwickelt, der praktische und flexibel einsetzbare Materialien für die erste Orientierung im Alltag in Deutschland bereithält. Auf Basis dieses Leitfadens wurde eine Lern- und Orientierungsapp mit automatischer Korrekturfunktion entwickelt, die durch ihre Offline-Funktionen einen flexibleren Einsatz der Materialien erlaubt. Für Lerner/-innen, die sich auf den Niveaustufen A2-B1 befinden, wurde die App „WIR in Deutschland 2.0" entwickelt, die sich auf einfachem sprachlichen Niveau mit den zivilgesellschaftlichen Spielregeln in Deutschland und mit Demokratie und Rechtsstaatlichkeit auseinandersetzt und auf die Inhalte der Integrationskurse in Bayern vorbereitet. Auf Basis dieser Materialien wird momentan ein E-Book entwickelt (cf. Roche 2021). Alle im Rahmen des Projekts entwickelten oder bereitgestellten Materialien können kurstragend oder als Zusatzmaterialien, beispielsweise zur Binnendifferenzierung, eingesetzt werden.

3.1 Die Deutsch-Uni Online

Die Deutsch-Uni Online DUO (www.deutsch-uni.com) ist eine modular einsetzbare Online-Lernplattform für den Erwerb der deutschen Sprache. Auf der Plattform befinden sich authentische und handlungsorientierte Materialien, Aufgaben und Übungen. Ursprünglich wurde die Plattform zur Vorbereitung ausländischer Studierender auf ein Studium in Deutschland entwickelt. Die bereitgestellten Materialien umfassen alle Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Die Plattform kann in betreuten virtuellen Klassen oder in kombinierten Präsenz- und Online-Kursen genutzt werden. Neben den Modulen „basis-deutsch“ und „uni-deutsch“ werden Fach- und Wissenschaftssprachen (z.B. Jura, Medizin, Technik) angeboten.

Seit dem Jahr 2016 werden die Materialien und Funktionen der DUO im Rahmen des Projekts „Lernen – Lehren – Helfen“ für Asylbewerber/-innen in Bayern genutzt. Ehrenamtliche können über das Projekt kostenlose Zugänge für sich und ihre Teilnehmer/-innen beziehen und so Zugang zu den Lerninhalten der Plattform erhalten. Die anfallenden Lizenzgebühren übernimmt „Lernen – Lehren – Helfen“. Die Materialien eignen sich vor allem für fortgeschrittene Lerner/-innen, die zusätzlich zu bestehenden Sprachangeboten selbständig lernen möchten, um sich für den Übergang in eine Regelklasse vorzubereiten. Langsamere Lerner/-innen können das Programm jedoch ebenfalls erfolgreich nutzen, da die Plattform kein Arbeitstempo vorgibt und Übungen beliebig oft wiederholt werden können. Ehrenamtliche Sprachvermittler/-innen können als Tutor/-in über die Lernplattform virtuelle Korrekturen und Feedback an ihre Kursteilnehmer/-innen senden und den Lernfortschritt online dokumentieren.

Die Voraussetzungen für die Nutzung der DUO sind ein Computer und eine stabile Internetverbindung. In vielen Fällen haben Geflüchtete allerdings keinen Zugriff auf geeignete Hardware. Daher können in Kooperation mit dem Verein Asylplus e. V. Helferkreise über das Projekt kostenlos mit Chromebooks ausgestattet werden, um den Zugang zu den Materialien und deren Nutzung zu erleichtern. Die anfallenden Leihgebühren werden ebenfalls von „Lernen – Lehren – Helfen“ beglichen. Der Zugang zu einer stabilen Internetverbindung stellt allerdings eine weitere Hürde für viele Helfer/-innen und ihre Teilnehmer/-innen dar. Zudem sind

für selbständiges Lernen mit der DUO Lernstrategien ein gewisses Maß an Medienkompetenz und sprachliche Vorkenntnisse erforderlich. Diese Bedingungen erfüllen nur wenige Teilnehmer/-innen. Wer diese Voraussetzungen nicht erfüllt, benötigt eine deutlich intensivere Betreuung und muss in den meisten Fällen den Umgang mit einem Computer noch erlernen. Da der Bedarf an flexibel und leicht einzusetzenden Materialien für Anfänger/-innen und lernungewohnte Lerner/-innen folglich sehr groß war, wurde der Ersthelfer-Leitfaden für Ehrenamtliche entwickelt.

3.2 Der Ersthelfer-Leitfaden für Ehrenamtliche

Der Ersthelfer-Leitfaden für Ehrenamtliche ist ein Angebot für die sprachliche und kulturelle Orientierung im Alltag. Er erfüllt eine Doppelfunktion, indem er Vermittlungshinweise und Hilfsmittel für die Kursplanung für Ehrenamtliche und ebenso vielseitige Materialien und Übungen für Geflüchtete bietet. Somit versucht der Leitfaden, den eingangs genannten besonderen Bedingungen in ehrenamtlich geführten Sprachangeboten Rechnung zu tragen. Seit Juli 2017 kann der Leitfaden als PDF auf der Homepage des Projekts „Lernen – Lehren – Helfen“ heruntergeladen werden und liegt zudem seit August 2017 in gedruckter Form vor. Ehrenamtliche Helfer/-innen können den Leitfaden in Bayern kostenfrei über das Projekt beziehen. Er ist als Materialsammlung konzipiert und besteht aus insgesamt zehn alltagsrelevanten Kapiteln (cf. Abbildung 1), die progressionsfrei eingesetzt werden können, um auf die hohe Fluktuation der Teilnehmer/-innen in den Kursen zu reagieren.



Abb. 1: Themenübersicht Ersthelfer-Leitfaden

Die Inhalte und Themen innerhalb des Ersthelfer-Leitfadens richten sich in erster Linie an Anfänger/-innen und lernungewohnte Lerner/-innen und sind für Ehrenamtliche und den Einsatz in deren Sprachangeboten optimiert. Die Inhalte werden zu Beginn jedes Kapitels durch Vermittlungshinweise für die Ehrenamtlichen vorentlastet. Die Helfer/-innen erhalten in diesen Sektionen des Leitfadens praktische Ratschläge zur Binnendifferenzierung in den in Bezug auf die bisherige Lernerfahrung und Spracherwerbsbiografie

der Teilnehmer/-innen sehr heterogenen Klassen. Es wird auf weitere Quellen wie geeignete Online-Materialien, authentische Materialien für den Unterricht und wichtige Anlaufstellen verwiesen. Zudem decken sich die Themen mit denen des Lehrplans für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen in Bayern. Der Ersthelfer-Leitfaden bereitet daher auf den Deutschunterricht im schulischen Bereich vor, ersetzt ihn aber keinesfalls.

Die Materialien des Leitfadens können in Kleingruppen oder im Einzelunterricht eingesetzt werden. Relevante Redemittel werden in authentische Situationen eingebettet. Zudem hält der Leitfaden abwechslungsreiche Übungen bereit, die von den Teilnehmer/-innen direkt im Leitfaden gelöst werden können. Grammatik wird nicht explizit thematisiert, sondern an den Stellen implizit vermittelt, an denen eine bestimmte Struktur zur Bearbeitung der Materialien benötigt wird. Auf explizite Erklärungen zu grammatischen Strukturen wird aufgrund der meist nicht hinreichend fachlich ausgebildeten Ehrenamtlichen und der lernungewohnten Zielgruppe verzichtet und vielmehr auf einen Erwerb in Form von Chunks gesetzt (Roche 2016: 10–11).

Die Kapitel des Leitfadens weisen alle denselben Aufbau auf. Zu Beginn finden sich die bereits erwähnten Vermittlungshinweise für die Helfer/-innen, Hintergrundinformationen zum jeweiligen Thema, Hinweise zur Binnendifferenzierung im Kurs und nützliche Links. Zu Beginn jedes Unterkapitels findet sich ein Einstiegsbild (Abbildung 2), in dem der benötigte Wortschatz vermittelt wird, der in den folgenden zwei bis drei Situationen angewendet und erweitert wird. Darauf folgen zwei bis drei handlungsorientierte rezeptive Übungen (Abbildung 3).

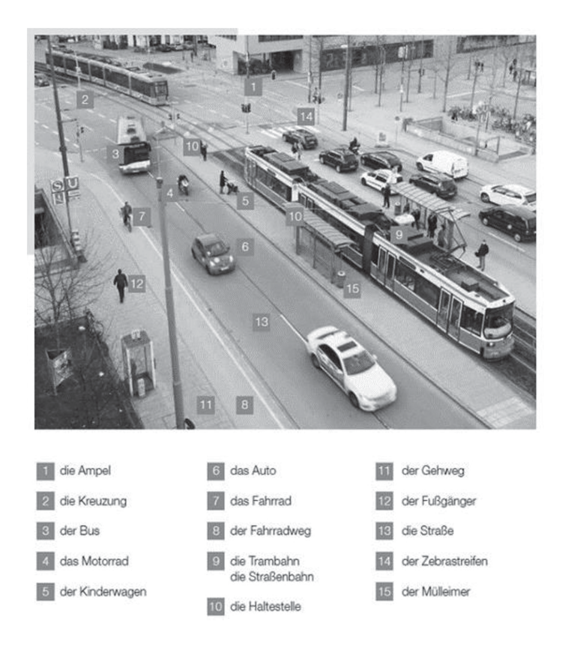


Abb. 2: Einstiegsbild Kapitel „Unterwegs“ S. 22



Abb. 3: Übung Kapitel „Unterwegs“ S. 30

Ziel dieser Übungen ist vor allem das Verständnis der zuvor behandelten Sachverhalte. Rezeptive Übungen werden häufig von einer zusätzlichen, produktorientierten Aufgabe, der sogenannten „Rallye-Aufgabe“, ergänzt.

Ziel der Rallye-Aufgaben sind die örtlichen Erkundungen und lebensrelevanten Recherchen außerhalb des Lernorts. Dadurch können die Lerner/-innen das erworbene Wissen in authentischen Handlungsfeldern erweitern und erproben (Roche 2017: 7). Die Konzeption und der Aufbau des Ersthelfer-Leitfadens folgen demnach folgenden Prinzipien:

- Authentizität/Handlungsorientierung
- Doppelfunktion: Hilfe für Ehrenamtliche und geeignete Materialien für Geflüchtete
- Progressionsfreiheit (Binnendifferenzierung und Umgang mit Fluktuation)
- Implizite Grammatikvermittlung

Damit reagiert der Ersthelfer-Leitfaden direkt auf die besonderen Bedingungen der Sprachkurse im außerschulischen Bereich.

3.3 Die App „NAVI-D“: Deutsch für den Alltag

Etwa 80 % der Geflüchteten aus Syrien und dem Irak hatten während ihrer Flucht Zugriff auf ein Smartphone. Sie greifen in Deutschland täglich auf das Internet zurück (Emmer/Richter/Kunst 2016: 6) und das dafür am häufigsten genutzte Endgerät ist mit Abstand ebenfalls das Smartphone. Emmer, Richter und Kunst (2016: 22) geben an, dass im Jahr 2016 88,9 % der 216 befragten syrischen Geflüchteten Zugang zu einem Smartphone hatten. Dem gegenüber standen lediglich 5,6 % ein Laptop oder ein Tablet zur Verfügung. Sehr ähnliche Zahlen konnten die Autor/-innen bei der Befragung einer Gruppe Geflüchteter aus dem Irak ermitteln: 91,7 % der 96 Befragten gaben an, ein Smartphone zu besitzen und dieses auch regelmäßig zu nutzen, wohingegen lediglich 10,4 % einen Laptop oder ein Tablet zur Verfügung hatten. Diese Medien und das Internet wurden am häufigsten für die Kommunikation mit Freunden oder der Familie, für die Suche nach Informationen oder zur Unterhaltung genutzt (Emmer/Richter/Kunst 2016: 26). Die wenigsten Geflüchteten nutzten zu dieser Zeit ihr Smartphone oder den Zugang zum Internet, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern oder weitere Informationen über die deutsche Gesellschaft und Kultur zu recherchieren.

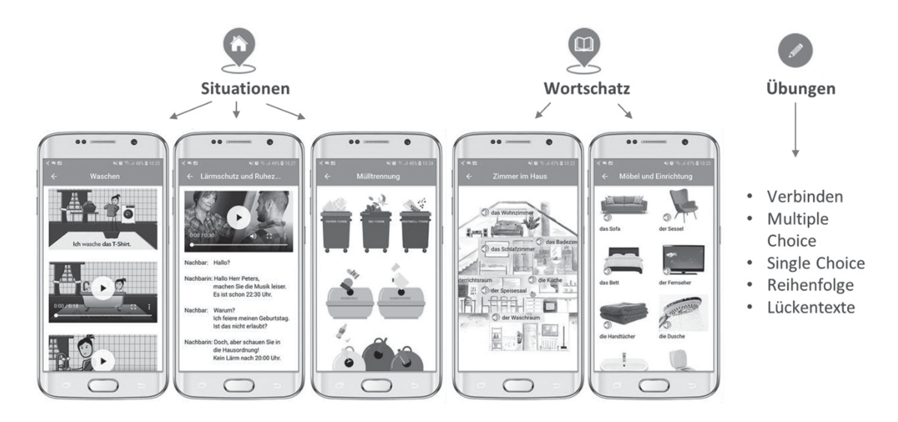


Abb. 4: Übersicht über Situationen, Wortschatz und Übungen der App „NAVI-D“

Der Nutzen einer handlungsorientierten App, die nach den Prinzipien des Ersthelfer-Leitfadens (cf. Kapitel 3.2) für einen einfachen und flexiblen Gebrauch konzipiert ist, schien laut vieler Anfragen von Ehrenamtlichen, die sich nach solchen Produkten erkundigten, und nach Recherchen über die damals verfügbaren Angebote groß zu sein. 2016 waren nahezu keine adäquaten Lernmaterialien, die den genannten Kriterien entsprechen, verfügbar. Die wenigsten Apps aus der Fülle des damaligen Angebots waren für die Nutzung in ehrenamtlichen Sprachangeboten und den Spracherwerb bei vornehmlich lernungewohnten Lerner/-innen sinnvoll einsetzbar. Im Jahr 2018 wurde daher im Rahmen des Projekts die Lern- und Orientierungs-App „NAVI-D“ entwickelt und veröffentlicht, um den vorhandenen Bedarf zu decken. Die App „NAVI-D“ basiert auf den Inhalten des Ersthelfer-Leitfadens und steht in ganz Deutschland kostenlos für Android und iOS Smartphones zur Verfügung. Die App eignet sich sowohl zum Selbstlernen als auch für den Einsatz in den Sprachangeboten, beispielweise im Blended-Learning in Kombination mit dem Ersthelfer-Leitfaden.

Die Inhalte des Leitfadens werden in der App durch vertonte Texte und Dialoge, Videos und durch Grammatik-Animationen (Multilingua Akademie 2020; Hueber 2020a) (Abbildung 4) ergänzt, in denen Grammatik unter Berücksichtigung kognitionslinguistischer Aspekte visualisiert und somit implizit vermittelt wird (cf. Roche/El-Bouz/Leuchte 2018). In

bestimmten Fällen kann die App auch als konkrete Kommunikationshilfe eingesetzt werden, indem die Nutzer/-innen die Audiodateien situationsrelevanter Begriffe abspielen oder auf die jeweiligen Abbildungen deuten. Die App verfügt über ein direktes Korrektur-Feedback für alle Übungen, das den Nutzer/-innen sofort nach Bearbeitung der Inhalte Rückmeldung zu den gegebenen Antworten liefert. Zudem verfügt „NAVI-D“ über eine Offline-Funktion. Die App muss lediglich einmal heruntergeladen werden. Danach können alle Inhalte unabhängig von Zeit und Ort ohne Internetverbindung genutzt werden. Relevante Lerninhalte können über die Suchfunktion schnell gefunden und anschließend in einem personalisierbaren Favoriten-Ordner gespeichert werden, um diese Inhalte besonders zügig abzurufen. Die aus dem Ersthelfer-Leitfaden bekannten Vermittlungshinweise für Ehrenamtliche zu Beginn jedes Kapitels finden sich nicht in der App „NAVI-D“ wieder. Die App ist als Erweiterung des bisherigen Angebots gedacht und daher können die Inhalte der App genau wie der Leitfaden eingesetzt werden.

3.4 Die App „WIR in Deutschland 2.0“

Im Jahr 2019 wurde seitens der Helfer/-innen die Nachfrage nach weiteren Materialien lauter, die sprachlich und inhaltlich über die erste Orientierung in Deutschland hinausgehen. Die App „WIR in Deutschland 2.0“ versucht daher, diesen Bedarf zu decken. Sie ist eine Weiterentwicklung der App „NAVI-D“ und nutzt dasselbe Design und App-Format (eignet sich aber, anders als „NAVI-D“, nicht für Anfänger/-innen). „WIR in Deutschland 2.0“ besitzt eine zusätzliche Glossar-Funktion (Abbildung 5) im Bereich Wortschatz, um die Erläuterung komplexerer Begriffe wie „Rechtsstaatlichkeit“ oder „Souveränität“ durch Bilder und Audios zusätzlich mit kurzen Textbausteinen zu unterstützen. Die App erweitert das Materialangebot des Projekts durch die Vermittlung zivilgesellschaftlicher Regeln sowie diesen zugrundeliegender Werte und Prinzipien und bietet den Ehrenamtlichen weitere Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung in ihren Kursen. Komplexere Lerninhalte sollen leicht verständlich auf einfachem Sprachniveau dargestellt werden und die Integration der Nutzer/-innen in die deutsche Gesellschaft unterstützen, indem die App informiert, aufklärt und dabei konkrete Kommunikationshilfe leistet. „WIR in Deutschland 2.0“ verfügt



Abb. 5: Startbildschirm „WIR in Deutschland 2.0“



Abb. 6: Vertonter Wortschatz und Glossar App „WIR in Deutschland 2.0“

über interaktive Übungen, die das Verstehen der Lerninhalte verbessern und die Motivation der Lerner/-innen aufrechterhalten sollen. Die Inhalte wurden in enger Abstimmung mit den Helferkreisen und unter Berücksichtigung der Inhalte und Themenfelder der Integrationskurse des BAMF (cf. das Rahmencurriculum des BAMF und des Goethe-Instituts 2016: 75–153) konzipiert. Im Gegensatz zu „NAVI-D" sind die Kapitelinhalte von „WIR in Deutschland 2.0" überwiegend als Fragen formuliert. Diese Fragen sind authentische Lerner/-innenfragen, die durch verschiedene Asylhelferkreise an das Projekt weitergeleitet wurden. Ziel der App ist es, Asylhelferkreise zu entlasten und Ehrenamtliche bei der Vermittlung der deutschen Sprache und der Prinzipien der zivilgesellschaftlichen Ordnung zu unterstützen. Sie gliedert sich in insgesamt 13 Kapitel (Kultur, Gesundheit, Liebe und Beziehungen, Politik, Verwaltung, Medien und Mediennutzung, Grundgesetz, Grundrechte, Zusammenleben, Soziale Interaktion, Bildung, Arbeit und WIR gegen Corona), die progressionsfrei und individuell abrufbar sind. So lässt sich die App je nach Interesse und Leistungsstand der einzelnen Teilnehmer/-innen flexibel in den Kursen einsetzen. Das 13. Kapitel zum Themenfeld „Umgang mit Corona" wurde 2020 anlässlich der Corona-Pandemie konzipiert. Es nennt mehrsprachige Informationsquellen, gibt Linkhinweise und erläutert wichtige Verhaltensregeln auf Deutsch und in den Sprachen Englisch, Türkisch, Arabisch und Kurdisch.

Im Jahr 2021 erfolgt darüber hinaus die Veröffentlichung einer mehrsprachigen App zur Unterstützung von Polizeibeamt/-innen bei der Interaktion mit Menschen, die keine oder geringe Deutschkenntnissen haben. Die App erläutert ausgewählte Sachverhalte und Maßnahmen (Identitätsfeststellung, Belehrungen etc.) durch kurze vertonte und transkribierte Animationen, die auf mehreren Sprachen abrufbar sind. App und Konzept werden im Rahmen einer Pilotstudie getestet und dabei während der Testphase in regelmäßigen Abständen evaluiert.

4. Einsatz digitaler Materialien in außerinstitutionellen Sprachangeboten

Die Digitalisierung findet sich nun in nahezu allen Lebensbereichen wieder und wird verbreitet als ultimative Lösung für Bildungsfragen gesehen. Auch Lehrbuchverlage im DaF/DaZ-Bereich bauen ihr digitales Angebot aus (cf. Klett Augmented; Hueber interaktiv). Geflüchtete treffen also beispielsweise

in Integrationskursen, in der Berufsschule oder im Umgang mit ihren schulpflichtigen Kindern immer wieder auf digitale Lernmaterialien. Wie in Kapitel 3.3 beschrieben, setzt sich das Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“ das Ziel, die unter Geflüchteten weit verbreitete digitale Infrastruktur in Form von Smartphones sinnvoll für den Spracherwerb und die Orientierung in der Zivilgesellschaft zu nutzen und den Umgang mit digitalen Lernmaterialien zu schulen. Daher bietet das Projekt Schulungen für ehrenamtliche Kursleiter/-innen im Bereich „Mediendidaktik“ an. Damit können Unterrichtsmethoden wie das Blended-Learning oder der Umgang mit digitalen Lehr- und Lernmaterialien erleichtert und gefördert werden.

Im Folgenden sollen die digitalen Werkzeuge des Projekts „Lernen – Lehren – Helfen“ als Beispiele dafür dienen, die Medien-Affinität ehrenamtlicher Helfer/-innen und junger Lerner/-innen mit Migrationshintergrund (Verfügbarkeit von Smartphones) und die Nutzungspotentiale digitaler Medien in der Sprachvermittlung kritisch zu überprüfen.

4.1 Umgang mit dem Computer

In Übereinstimmung mit Karakayli/Kleist (2016: 3) sowie einer Erhebung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017: 21) sind die meisten Ehrenamtlichen, zu denen im Rahmen des Projekts Kontakt bestand oder besteht, über 50 bzw. über 60 Jahre alt. Durch Rückmeldungen bei den durchgeführten Schulungen des Projekts, durch E-Mails und nicht zuletzt die Nutzungszahlen der Materialien der Deutsch-Uni Online kann festgestellt werden, dass eine große Mehrheit der insgesamt 469 geschulten ehrenamtlichen Helfer/-innen (DUO) ausreichende Kenntnisse im Bereich der Nutzung eines Computers vorweisen kann oder im Rahmen der angebotenen Schulungen erlangen konnte.

Tab. 1: Nutzung der DUO-Lizenzen in den Jahren 2016–2019

	2016	2017	2018	2019
aktive Klassen	40	83	75	38
aktive Helferkreise	26	49	46	25
neue Lerner	341	286	149	155
vergebene Lerner-Lizenzen	348	511	411	165
Teilnehmer DUO-Schulungen	k.A.	100	77	40
vergebene Tutor-Lizenzen	k.A.	60	59	49

Tabelle 1 zeigt die genutzten DUO-Lizenzen in den Jahren 2016–2019 in Bayern. Es ist zu erkennen, dass in den Jahren 2017 und 2018 weniger Lizenzen an Tutor/-innen vergeben wurden als aktive Klassen vorhanden waren. Das ist darauf zurückzuführen, dass in einigen Fällen einzelne Tutor/-innen mehrere DUO-Klassen betreut haben oder dass Klassen aus den vorherigen Jahren weitergeführt wurden und somit keine neuen Lizenzen an bereits aktive Tutor/-innen vergeben werden mussten. Das Angebot wurde von den Ehrenamtlichen insgesamt gut angenommen. Viele der Schulungsteilnehmer/-innen haben im Anschluss an die Schulung die von ihnen betreuten Geflüchteten mit den Materialien der DUO tatsächlich unterrichtet. Eine Umfrage unter den Personen, die 2018 an einer Schulung des Projekts teilnahmen (N = 52), zeigt, dass eine deutliche Mehrheit mit der Durchführung der Schulung und der thematischen Ausrichtung der Materialien zufrieden war. Zudem gaben 94 % der Befragten an, dass sie sehr zufrieden oder zufrieden mit dem Praxisbezug der Schulung waren. Die Ehrenamtlichen scheinen folglich gut mit dem Programm und dem Computer umgehen zu können. Interessanterweise zeigt sich ein anderes Bild, wenn man auf den Umgang Geflüchteter mit Computern blickt. Viele ehrenamtliche Helfer/-innen geben immer wieder an, dass die Teilnehmer/-innen ihrer Sprachangebote wenig bis keine Vorkenntnisse über die Arbeit mit oder an einem Computer haben.

Eine ebenfalls 2018 durchgeführte Online-Umfrage zur Nutzbarkeit der Materialien der Deutsch-Uni Online (DUO) in den Sprachangeboten belegt dies: Die Umfrage richtete sich an diejenigen Ehrenamtlichen, die als Tutor/-in einer DUO-Klasse aktiv gewesen sind. An der Online-Umfrage, die vom 17.08.2018 bis Jahresende verfügbar war, haben sich insgesamt 27 ehemalige und aktive DUO-Tutoren/-innen beteiligt. Davon arbeiteten fünf der Tutor/-innen mit Asylbewerbern, die vor Kursstart keinerlei Vorkenntnisse im Umgang mit Computern besaßen. Aus diesem Grund führten sie ihre Kurse als reine Präsenzkurse durch. Auch die restlichen Tutor/innen bevorzugten es, dabei zu sein, wenn ihre Kursteilnehmer/-innen mit DUO arbeiteten, da diese nur eingeschränkt ohne Hilfe am Computer arbeiten konnten. Nur vier Tutor/-innen gaben an, einen reinen Online-Kurs oder einen Blended-Learning-Kurs durchzuführen.

Tabelle 2 zeigt die Einschätzung der befragten Lehrpersonen zu unterschiedlichen Aussagen über das Lernen mit den Materialien der Deutsch-Uni Online (DUO) auf einer Likert-Skala.

Tab. 2: Allgemeine Einschätzung von DUO, 1 = stimme voll zu, 6 = stimme überhaupt nicht zu

Aussage	1	2	3	4	5	6
Ich finde das Programm für (einige) Asylbewerber/innen geeignet.	7 %	41 %	30 %	4 %	18 %	0 %
Der Schwierigkeitsgrad der Übungsaufgaben ist angemessen.	0 %	37 %	33 %	15 %	15 %	0 %
Meine Kursteilnehmer/innen lernen gerne mit DUO.	0 %	26 %	22 %	19 %	33 %	0 %
Meine Kursteilnehmer/innen haben mithilfe von DUO Fortschritte erzielt.	4 %	18 %	33 %	15 %	30 %	0 %
Ich fühle mich durch das Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“ gut informiert und betreut.	41 %	26 %	11 %	22 %	0 %	0 %
Ich würde DUO weiterempfehlen.	37 %	22 %	19 %	11 %	7 %	4 %

Die Befragten hatten außerdem die Möglichkeit zu benennen, was ihnen an DUO in Bezug auf das Lernen ihrer Zielgruppen gefällt. Bei den Antworten traten mehrfach auf: die Abwechslung/Vielfalt (8x), die flexible Zeiteinteilung/die asynchrone Arbeitsweise (5x), die übersichtliche Struktur (5x) und das individuelle/selbständige Lernen (5x). Weiter gelobt wurden der Alltagsbezug (2x), die Beratung durch das Projektteam (2x), die Mediennutzung (2x) und die Umsetzung der Übungen (2x). Auf die Frage, was den Tutor/innen nicht gefällt, wurde mehrmals das vermeintlich hohe Niveau an Vorkenntnissen in Bezug auf die Nutzung eines Computers genannt, was es einigen Lerner/-innen schwermache, das Programm für sich zu nutzen. Vor diesem Hintergrund lassen sich die niedrigen Ergebnisse für die Aussagen „Meine Kursteilnehmer/innen lernen gerne mit DUO“ und „Meine Kursteilnehmer/innen haben mithilfe von DUO Fortschritte erzielt“ erklären. Für viele Teilnehmer/-innen scheint die Nutzung eines Computers an sich – unabhängig von den Programmen der DUO – schon eine Schwelle darzustellen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten der durch das Projekt erreichten Ehrenamtlichen keine Probleme bei dem Einsatz digitaler Lernmaterialien am Computer hatten. Vielen Geflüchteten hingegen bereitete gerade der Umgang mit dem Computer Schwierigkeiten. Die Ergebnisse legen die Schlussfolgerung nahe, dass computergestützte Lernmaterialien generell nicht ohne eine vorherige Erweiterung der Medienkompetenzen vieler Geflüchteter eingesetzt werden können. Die Ursache dafür scheint weniger am konkreten Lernprogramm der Deutsch-Uni Online zu liegen als vielmehr an einer grundsätzlich mangelnden Vertrautheit mit digitalen Lernmedien und einer geringen Sicherheit der Nutzer/-innen im Umgang mit diesen.

4.2 Umgang mit Smartphones und Apps

Die Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Nutzung sowie die weite Verbreitung von Smartphones unter Geflüchteten, die bereits in Kapitel 3.3 thematisiert wurde, ließ es naheliegend erscheinen, dass eine Vielzahl der Geflüchteten zumindest Grundkenntnisse über die Funktionsweise und die Einsatzmöglichkeiten von Smartphones vorweisen kann. Zwar werden Smartphones von Geflüchteten selten zum selbstständigen Erlernen der deutschen Sprache eingesetzt, beispielsweise durch die Nutzung einschlägiger Apps oder Lernmedien (Emmer/Richter/Kunst 2016: 26), doch finden sich die meisten Geflüchteten bei Standardanwendungen wie in den App-Stores gut zurecht und beherrschen die Bedienung der einzelnen Geräte durch den Touchscreen in der Regel problemlos. Bis zum 29.11.2020 wurde die App „NAVI-D“ seit der Veröffentlichung im Oktober 2018 knapp 2200-mal heruntergeladen. Diese Zahl erscheint im Vergleich zu den bisher bezogenen Einheiten des Ersthelfer-Leitfadens (ca. 18.000) oder den vergebenen DUO Lizenzen (1.820), die nicht ohne den vorherigen Besuch einer Schulung für die Tutor/-innen bezogen werden können, relativ gering, obwohl die Rückmeldungen zu Aufbau, Inhalten und Funktionalität sehr positiv sind. Die Nutzungszahlen der App „WIR in Deutschland 2.0“ versprechen mit knapp 1500 Downloads bis zum 01.02.2021 unter Berücksichtigung der sehr kurzen Einführungszeit von drei Monaten im Vergleich zu den Zahlen von „NAVI-D“ höher zu werden.

Das mag zum Teil an dem geringen Marketing für „NAVI-D“ bei der Zielgruppe der Geflüchteten liegen. „NAVI-D“ wurde auf denselben Kanälen wie der Ersthelfer-Leitfaden und der Einsatz der Deutsch-Uni Online beworben, beispielsweise durch E-Mail-Verteiler oder die Projekthomepage. Auf diese Weise werden vor allem die Ehrenamtlichen, aus Datenschutzgründen nicht aber die Geflüchteten selbst erreicht. Ein Faktor für die geringere Verbreitung von „NAVI-D“ scheinen aber andere Nutzungsgewohnheiten von Smartphones seitens der ehrenamtlichen Helfer/-innen zu sein. Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, bereitet den meisten Ehrenamtlichen, zu denen im Laufe des Projekts Kontakt bestand, der Umgang mit dem Computer und entsprechenden Lernprogrammen keine oder nur wenige Schwierigkeiten; der Umgang mit dem Smartphone als vermittelndes Medium ist für viele Helfer/-innen jedoch problematischer. Diejenigen Ehrenamtlichen, die ein Smartphone besitzen und an Schulungen zum Einsatz der Apps „NAVI-D“ und „WIR in Deutschland 2.0“ in ihren Sprachangeboten teilgenommen haben, gaben an, bislang im Umgang mit dem Smartphone eher unsicher zu sein. Das Smartphone wird von vielen ehrenamtlichen Kursleiter/-innen bisher nicht zum Erlernen und Lehren von Sprachen, sondern eher zur Kommunikation (Messenger-Dienste/Telefon) und zur Information und Unterhaltung (Mediatheken/YouTube) genutzt. Auf Nachfrage bei den Schulungen und per E-Mail, ob die App „NAVI-D“ in den Sprachangeboten der Ehrenamtlichen zum Einsatz käme, gaben viele der Befragten an, dass sie Materialien, deren Nutzung sie selbst nicht beherrschen, nur eingeschränkt nutzen oder weiterempfehlen wollen. Infolgedessen wird „WIR in Deutschland 2.0“ nun stärker auf sozialen Medien wie Instagram und Facebook beworben. Durch Verlinkungen und Postings in Gruppen, die direkt von Geflüchteten genutzt werden, soll die Bekanntmachung und Verbreitung der Apps unterstützt werden. Die bisher gute Verbreitung der App „WIR in Deutschland 2.0“ könnte ein Indikator für den Erfolg dieser Strategie sein.

Die Erfahrungen mit den Apps und Druckmaterialien zeichnen also insgesamt ein paradoxes Verhältnis bei den Einstellungen der Kursleiter/-innen und den Geflüchteten. Letztere sind gut mit Handys ausgestattet, aber wenig vertraut mit Computern, Laptops, Tablets und nutzen elektronische Geräte kaum für Lern-/Unterrichtszwecke. Helfer/-innen dagegen

sind eher vertraut mit Computern und auch an deren Einsatz im Unterricht interessiert, aber können sich den Einsatz von Smartphones für Lernzwecke kaum vorstellen. So treffen also zwei gegenläufige Nutzungsgewohnheiten aufeinander, die sich de facto neutralisieren. Andererseits finden die konkreten Materialien und digitalen Instrumente sehr viel Zustimmung unter beiden Gruppen. Wenn es also so viel Zustimmung dazu gibt, die Nutzung aber optimiert werden kann, muss das Problem bereits an vorgelagerter Stelle, nämlich bei der Vertrautmachung mit digitalen Medien für Lehr- und Lernzwecke, angegangen werden. Diese These wird durch die Frankfurter Empfehlungen, die aus dem Kongress „Neue Wege in der berufsqualifizierenden Sprachförderung" (Frankfurt am Main 2020) hervorgegangen sind, unterstützt. Die Empfehlungen fordern dazu auf, fehlende Erfahrung von Lehrpersonen mit bestimmten Medien und die daraus resultierende fehlende Motivation für ihren Einsatz zu Unterrichtszwecken in Rechnung zu stellen: Es bedarf der Entwicklung neuer Ansätze und Rahmenbedingungen für die Ausbildung digitaler Lernformate (cf. GFFB 2021).

5. Ratschläge für gelingende Sprachangebote

Während der Projektlaufzeit von 2016 bis 2020 wurden Kontakte zu mindestens 1.316 ehrenamtlichen Helfer/-innen in ganz Bayern dokumentiert, die an einer Schulung, einer Hospitation, einem Beratungsgespräch und/oder einer langfristigeren Betreuung teilgenommen haben. Abschließend sollen nun auf der Basis dieser Erfahrungen Ratschläge zusammengestellt werden, die im Zuge von Gesprächen, Anfragen und Rückmeldungen bei den durchgeführten Schulungen als gewinnbringend erkannt wurden und die das Gelingen von Sprachangeboten im Ehrenamtsbereich begünstigen. Diese als gewinnbringend einzustufenden Faktoren werden im Folgenden als Best-Practice-Empfehlungen aufgelistet und kommentiert.

I. Qualifikation der Helfer/-innen
   - Durch die Teilnahme an einem Schulungs- oder Weiterbildungsangebot fühlen sich fast alle Helfer/-innen besser auf die Durchführung ihres Sprachangebots vorbereitet. Vor allem die Bereiche Binnendifferenzierung, Mediennutzung, Unterrichtsplanung und Umgang mit Fehlern wurden von den Ehrenamtlichen als hilfreich eingestuft.

II. Materialien

- Materialien zum Einsatz in ehrenamtlich geleiteten Sprachangeboten sollen Hinweise zu deren Einsatz in den Kursen aufweisen.
- Aufgrund der Heterogenität der Teilnehmer/-innen bezüglich ihrer bisherigen Lernerfahrungen und ihrer Vorkenntnisse und der hohen Fluktuation der Teilnehmer/-innen innerhalb der Angebote bietet sich der Einsatz flexibler Materialien ohne oder mit geringer Progression an.
- Eine inhaltliche Abstimmung auf und im besten Fall eine Verzahnung mit den Materialien und Themen der Integrationskurse und der Berufsintegrationsklassen wird als sehr gewinnbringend eingestuft. Gleiches gilt für eine starke Berücksichtigung der hier erlangten Erkenntnisse im quartären Bildungsbereich (cf. Entwicklung hessischer Qualitätsstandards für alltagsorientierte und berufsqualifizierende Sprachförderung 2020).
- Die Nutzung digitaler Materialien wirkt sich in mehreren Bereichen förderlich aus. Die Medienkompetenz der Teilnehmer/-innen kann auf diese Weise in einem geschützten Rahmen entwickelt und weiter ausgebaut werden und so auf den Umgang mit digitalen Lernmaterialien und kleinen Rechercheaufgaben in den Regelklassen vorbereiten. Zentral dabei ist, die erforderlichen Handlungskompetenzen vorzuentlasten. Dabei können auch bereits kompetente Teilnehmer/-innen die Funktion von Tutor/-innen übernehmen. Materialien, die auch ohne Internetverbindung offline weiternutzbar sind, haben eine besondere Relevanz für die Arbeit mit Geflüchteten.
- Der Einsatz von digitalen Medien macht das Sprachangebot flexibler und einfacher planbar. Bei einer 2018 durchgeführten Online-Umfrage, an der 76 Ehrenamtliche teilnahmen, gaben die Befragten an, dass sie durch den Unterricht mit den Programmen der DUO bis zu 60 % weniger vorbereiten mussten als mit anderen Kursmaterialien. 88 % der Helfer/-innen gaben an, dass sie Schulungen zum Einsatz von Medien für sehr sinnvoll halten. Die meisten Ehrenamtlichen setzen allerdings nur Medien ein, bei deren Einsatz sie sich sicher fühlen. Zu beachten gilt, dass die Teilnehmer/-innen oft wenig Erfahrung im Umgang mit einem Computer besitzen und zuerst die

Grundzüge der Bedienung vermittelt werden sollten. Die Nutzung von Smartphones und Lern-Apps in den Kursen ist unter anderem aufgrund der großen Verbreitung der Endgeräte bei den Teilnehmer/-innen und der flexiblen Nutzbarkeit sinnvoll. Da Smartphones aber von den Ehrenamtlichen anders genutzt werden als von den Teilnehmer/-innen, müssen die Helfer/-innen sich in vielen Fällen vor dem Einsatz intensiv mit den jeweiligen Apps auseinandersetzen.

Die letzten fünf Jahre der Projektarbeit haben gezeigt, wie zentral die Rolle Ehrenamtlicher bei der Arbeit mit Geflüchteten ist, vor allem für diejenigen ohne geklärten Aufenthaltsstatus. Ehrenamtliche Sprachangebote stellen für diese Gruppe eine häufig alternativlose Möglichkeit dar, sich auf institutionelle Kursangebote vorzubereiten, und leisten einen essentiellen Beitrag zur ersten sprachlichen und kulturellen Orientierung in Deutschland. Auch bei der Begleitung schulischer Maßnahmen erweisen sie sich als hilfreich. Die Ergebnisse des Projekts zeigen deutlich, dass sich die Bereitstellung handlungsorientierter Materialien positiv auf die Lernbereitschaft und Motivation der Teilnehmer/-innen auswirkt. Die Unterstützung der Ehrenamtlichen durch Fortbildungsangebote, Beratung und die Versorgung mit geeigneten Materialien ist ein wichtiger Faktor, der die erfolgreiche Durchführung der Angebote und damit die Integration der Teilnehmer/-innen stark begünstigt.

6. Literaturverzeichnis

Asylhelfer-Bayern, 2020: *Die Portalseite der Arbeits- und Helferkreise Asyl in Bayern*, http://www.asylhelfer.bayern/ (letzter Zugriff 25.11.2020).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, 2017: *Richtlinie für die Förderung der sozialen Beratung, Betreuung und Integration von Menschen mit Migrationshintergrund (Beratungs- und Integrationsrichtlinie – BIR),* http://www.stmi.bayern.de/assets/stmi/mui/asylsozialpolitik/171116_bir.pdf (letzter Zugriff 29.04.2020).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2018: *Berufsintegrationsklassen für Geflüchtete,* https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/3755/junge-asylbewerber-und-fluechtlinge-koennen-in-ganz-bayern-berufsintegrationsklassen-besuchen.html (letzter Zugriff 29.04.2020).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2017: *Engagement in der Flüchtlingshilfe. Ergebnisbericht einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach*, https://www.bmfsfj.de/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der-fluechlingshilfe-data.pdf (letzter Zugriff 28.04.2020).

Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge, 2020: *Integrationskurs für Asylbewerber und Geduldete*, https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/AsylbewerberGeduldete/asylbewerbergeduldete.html;jsessionid=BD7F09BD2046BF45BBD8F39E1C496AB7.internet551 (letzter Zugriff 25.11.2020).

Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge/Goethe-Institut, 2016: *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*“. Goethe-Institut e.V.: München. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (letzter Zugriff 10.11.2020).

Caritasverband der Erzdiözese München und Freising e.V., 2016: *Flüchtlinge und Asylbewerber begleiten und unterstützen. Informationen, Fakten und Hilfsmöglichkeiten für Pfarrgemeinden, Ehrenamtliche und Helferkreise*. 4. Auflage, https://www.lbe.bayern.de/imperia/md/content/stmas/lbe/pdf/160405_caritas_asylflyer_uberarbeitet.pdf (letzter Zugriff 15.11.2020).

Emmer, Martin/Richter, Carola/Kunst, Marlene, 2016: *Flucht 2.0. Mediennutzung durch Flüchtlinge vor, während und nach der Flucht*. Freie Universität Berlin: Berlin.

Entwicklung hessischer Qualitätsstandards für alltagsorientierte und berufsqualifizierende Sprachförderung, 2020: *Alltagsorientierte und berufsqualifizierende Sprachförderung in Hessen*, https://www.daf.uni-muenchen.de/forschung/projekteroche/projekte/berufsprachfoerderung/index.html (letzter Zugriff 26.11.2020).

GFFB gGmbH, 2020: *Frankfurter Empfehlungen für eine berufsqualifizierende Sprachbildung*. GFFB gGmbH: Frankfurt a. M.

Han-Broich, Misun, 2012: *Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit*. Springer Verlag: Wiesbaden.

Hanns-Seidel-Stiftung, 2016: *Engagiert für Flüchtlinge. Ein Ratgeber.* HSS: München, https://www.lbe.bayern.de/imperia/md/content/stmas/lbe/pdf/engagiert_fuer_fluechtlinge_ratgeber.pdf (letzter Zugriff 15.11.2020).

Hueber Verlag, 2020a: *Das Aktuelle Grammatikstudio,* https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/das-aktuelle-grammatikstudio.html (letzter Zugriff 26.11.2020).

Hueber Verlag, 2020b: *Digitale Lehrwerke für Ihren Online-Unterricht*, https://www.hueber.de/digitale-lehrwerke/hueber-interaktiv (letzter Zugriff 27.11.2020).

INBAS Sozialforschung, 2018: *Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen in der Arbeit mit Geflüchteten. Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen*. INBAS: Frankfurt a. M.

Karakayali, Serhat/Kleist, Olaf, 2016: *EFA-Studie 1. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 2. Forschungsbericht. Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2015*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM): Berlin.

Klett Verlag, 2020: *Alle DaF/DaZ-Titel mit Klett Augmented*, https://www.klett-sprachen.de/digitales/klett-augmented/daf-daz/c-3274 (letzter Zugriff 27.11.2020).

Landesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligen-Agenturen/Freiwilligen-Zentren/Koordinierungszentren bürgerschaftlichen Engagements Bayern e.V., 2019: *Ehrenamtliche Sprachförderung für Asylbewerber*innen und Flüchtlinge*, www.lagfa-bayern.de/fileadmin/pdf-Dateien/Sprache_schafft_Chancen/Flyer_Sprache_schafft_Chancen_2019.pdf (letzter Zugriff 23.11.2020).

Meinhardt, Rolf/Schulz-Kaempf, Winfried, 1994: *Dezentrale Flüchtlingssozialarbeit in Niedersachsen: Eine Zwischenbilanz; ein Projekt des Niedersächsischen Ministeriums für Bundes- und Europaangelegenheiten*. bis-Verlag: Oldenburg.

Multilingua Akademie, 2020: *Das aktuelle Grammatikstudio,* https://granima.de/ (letzter Zugriff 26.11.2020).

Niederreiter, Corinna/Roche, Jörg, 2020: „Projekt ‚Lernen – Lehren – Helfen' – Unterstützung Ehrenamtlicher in der Sprachvermittlung". In: Roche, Jörg/Hochleitern, Thomas (Hrsg.): *Berufliche Integration*

durch Sprache. Berichte zur beruflichen Bildung. 2. Auflage. AGBFN: Bonn, 205–213.Roche, Jörg 2016: *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Narr: Tübingen.

Roche, Jörg (Hrsg.) 2017: *Ersthelfer-Leitfaden für Ehrenamtliche. Materialien zur sprachlichen und kulturellen Orientierung in Deutschland*. Narr: Tübingen, http://www.lernen-lehren-helfen.daf.uni-muenchen.de/ersthelferleitfaden/ersthelferleitfaden.pdf (letzter Zugriff 11.11.2020).

Roche, Jörg/El-Bouz, Katsiaryna/Leuchte, Oliver, 2018: „Deutsche Grammatik sportlich und animiert“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2018*(1), 31–42.

Roche, Jörg (Hrsg.) 2021: *WIR in Deutschland – Zusammen Leben Lernen*. Narr: Tübingen.

Rösch, Tabea/Schneider, Hanne/Weber, Johannes/Worbs, Susanne (2020): *Integration von Geflüchteten in ländlichen Räumen*. (= Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Forschungsbericht 36). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020: Nürnberg.

Thönneßen, Niklas-Max, 2019: „Ehrenamtliche als Integrationslotsen im totalen Flüchtlingsraum? Risiken und Chancen der Orientierung am Integrationsbegriff im Feld ehrenamtlicher Unterstützung für Geflüchtete.“ In: Kaufmann, Margrit/Otto, Laura/Nimführ, Sarah/Schütte, Dominika (Hrsg.): *Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht. Reflexionslücken, Repräsentations- und Ethikfragen*. Springer Verlag: Wiesbaden.

Ellinor Haase / Bärbel Kühn / Geoff Tranter

Ein Modell für Berufs- und Fachorientierung von Anfang an

A Model for Workplace and Subject-Specific Orientation from the Outset

Abstract: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)[1], and, as a result, most teaching materials for German as a Second Language, are bereft of workplace and subject-specific orientation in the early acquisition stages. This has proven to be particularly disadvantageous for learners affected by forced displacement and migration, where entry into the world of work is an essential prerequisite for social integration. The authors discuss this deficit and call for a greater workplace and subject-specific orientation from the very beginning. The authors have adapted the original CEFR descriptors to produce examples that describe the five communicative skills of listening, reading, spoken interaction, oral production and writing in the four areas of nursing, delivery service, mathematics and chemistry. This systematic approach is also useful for assessment purposes and for the independent preparation of teaching materials.

Keywords: career language, subject-specific language, formal language, Common European Framework of Reference for Languages, applied descriptors

Zusammenfassung: Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ (GER) und in Folge ein Großteil des Lehrmaterials für Deutsch als Zweitsprache lässt eine Berufs- und Fachorientierung in den frühen Erwerbsstufen vermissen; das erweist sich aber gerade für den Kontext Flucht und Migration als ungünstig, wo der Einstieg in die Arbeitswelt eine wesentliche Voraussetzung für soziale Integration darstellt. Der Beitrag reflektiert dieses Manko und fordert eine Verstärkung der Berufs- und Fachorientierung von Anfang an. Unter Bezugnahme auf Deskriptoren des GER werden „Angewandte Deskriptoren“ abgeleitet und exemplarisch für die vier Bereiche Pflege, Zustelldienst, Mathematik und Chemie ausformuliert, und zwar bezogen auf die fünf Fertigkeiten Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängendes Sprechen und Schreiben. Diese systematische Betrachtung ist auch der Bewertung und der eigenständigen Erstellung von Unterrichtsmaterial dienlich.

Schlüsselwörter: Berufssprache, Fachsprache, Bildungssprache, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, angewandte Deskriptoren

---

1 CEFR/GER, vgl. https://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm.

1. Einleitung: Allgemeinsprache –Berufssprache – Bildungssprache – Fachsprache

Mit unserem Beitrag möchten wir auf wünschenswerte und notwendige Ergänzungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (im Folgenden: GER) und damit auch von Unterrichtsmaterial aufmerksam machen, die in der Praxis schon oft umgesetzt wurden. Diese Ergänzungen sollen eine frühere Berufs- und Fachorientierung im Deutschunterricht von (insbesondere geflüchteten) Lernerinnen und Lernern ermöglichen.

Wir beginnen mit einer Begriffsklärung: Was verstehen wir unter „Berufs- und Fachorientierung von Anfang an“? Wir haben uns bewusst für diese Begriffe und nicht für Berufs- und Fachsprache entschieden, möchten aber dennoch zunächst einen kurzen Überblick über die Definitionen von Berufs- und Fachsprache geben, da diese die allgemein üblichen Begriffe sind.[2]

Der unklare Begriff des ‚Fachs‘ bildet ein nicht unerhebliches Problem, da damit die Bezugsgröße „Fach“ vorausgesetzt, aber nicht eigens definiert wird. Dies gilt unabhängig davon, ob Fachsprache als Sprachgebrauchsform oder als Zeichensystem bestimmt wird:

> Fachsprache (auch: Expertensprache), die in einem Fachgebiet verwendeten sprachlichen Besonderheiten oder die Gesamtheit der dort genutzten sprachlichen Mittel (Kleines Linguistisches Wörterbuch, https://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/ ?qu=Fachsprache).
> Im Rahmen eines systemlinguistischen Inventarmodells (seit etwa 1930 bis heute) werden Fachsprachen als Zeichensysteme aufgefasst, die als eigene sprachliche Varietäten oder Register von dem System der Allgemein- oder Alltagssprache sowie der sog. Bildungssprache zu unterscheiden sind. (Roelcke 2019, 1).

Eine Frage ist zudem, ob von der ‚Fachsprache‘ oder besser von ‚den Fachsprachen‘ geredet werden sollte. Z.T. synonym verwendet werden u.a. Begriffe wie ‚Wissenschaftssprache‘ oder ‚Berufssprache‘ (Roche 2016, 113).

---

2 In diesem Zusammenhang möchten wir darauf hinweisen, dass der englische Begriff „Language for Specific Purposes“ Berufs- und Fachsprache umfasst.

Prikoszovits (2017) behandelt das Verhältnis von „Fachsprache(n)“ und „Berufssprache“ folgendermaßen: Mit Bezug auf Funk (2010) sieht Prikoszovits für Berufssprache eine größere Nähe zur Allgemeinsprache als für die Fachsprache und präsentiert ein Modell, das einerseits altersgruppenmäßig, andererseits bildungsstufenbezogen fundiert ist: Je weiter wir „nach oben“ gehen (bis in die Hochschule), desto mehr wird die Verbindung von Bildungs- und Fachsprache relevant, und je weiter „nach unten“ (in die Berufsschule bis hin zu frühen Stufen der Schulbildung), die Verbindung von Allgemein- und Berufssprache.

Im Allgemeinen gilt Berufssprache als beruflich-praktische sprachliche Ebene gegenüber der Fachsprache (als theoretisch-wissenschaftliche Ebene). Oberhalb der fachspezifischen Ebene gibt es Erhebungen zum Sprachbedarf und darauf fußende Lehrwerke, die fachübergreifende Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation systematisch erfassen.

Efing (2014: 419–420) geht von einem Registerspektrum aus; in diesem „spannen Fachsprache und Allgemeinsprache als Pole das Kontinuum auf, zwischen denen alle weiteren diskutierten Register mit je unterschiedlicher Nähe zu einem der beiden Pole und einem je unterschiedlichen Fachsprachlichkeitsgrad angesiedelt werden […] mit fließenden, graduellen Übergängen und z. T. uneindeutigen Grenzziehungen.“ Mit Braunert (2000: 160) ordnet er der Allgemeinsprache die Merkmale „persönlich, zwischenmenschlich, sachlich-funktional“ zu, der Berufssprache die Merkmale „zwischenmenschlich, sachlich-funktional, fachlich“ und der Fachsprache die Merkmale „sachlich-funktional, fachlich“ und „Forschung“, was die jeweiligen Überlappungen deutlich machen soll (ibid).

Unter dem nicht fest terminologisierten Begriff der Allgemeinsprache sei „eine Varietät (und kein – funktional ausgerichtetes – Register) zu verstehen, die in der alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation, also kontextualisiert, Verwendung findet und die sehr konkret und fehlertolerant ist“ (Efing 2014: 421).

Fachsprache sei „der der Allgemeinsprache entgegengesetzte Pol […], ein Sammelbegriff für mehrere, unterschiedlich komplexe Register […]. Ziel von Fachsprachenunterricht (sei), »den Lerner in seinem Fach sprachlich handlungsfähig zu machen bzw. ihm den Erwerb der sprachlichen

Handlungsfähigkeit in seinem Fach zu ermöglichen, zumindest aber zu erleichtern« (Buhlmann/Fearns 2000: 9)“ (Efing 2014: 423).

> „Berufssprache kommt medial mündlich wie schriftlich vor. Sie kann als eigenständiges, berufs(feld)übergreifendes Register auf einem Kontinuum zwischen Allgemein- und Fachsprache konzipiert werden, das im Bereich der Sprachhandlungsmuster große Schnittmengen mit der Bildungssprache hat […]; sie ist arbeits- bzw. berufs(welt) bezogener als die Allgemeinsprache und konkreter praxis- bzw. handlungsbezogen als Fachsprachen, […] gekennzeichnet durch ein Set typischer berufsbezogener Sprachhandlungen (ANLEITEN/INSTRUIEREN, ERKLÄREN, DEFINIEREN…), Textsorten (Bericht, …) und Darstellungsformen (Tabellen, Formulare…), die für zahlreiche Berufstätigkeiten als charakteristisch gelten können.“ (Efing 2014: 429)

Bildungssprache sei das Register, das „im Gegensatz zur Alltagssprache für dekontextualisierte Kommunikation verwendet werden muss und tendenziell konzeptionell schriftlich ausgerichtet ist, auch in Situationen der medial mündlichen Realisierung, „die einen expliziten, präzisen, strukturierten und objektiven Gebrauch von Sprache verlangen“ (Bethscheider u.a. 2011: 7 f.). Die morphologischen und syntaktischen Besonderheiten, die dabei als bildungssprachlich ausgewiesen werden, ähneln in hohem Maße denen, die auch für Fachsprachen charakteristisch sind (z.B. komplexe Wortbildungsformen, Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, mehrgliedrige Sätze mit Konnektoren, unpersönliche Konstruktionen, Nominalisierungen, komplexe Attributionen in der Nominalphrase, Präpositionalphrasen), ohne dabei jedoch fachspezifisch zu sein“ (Efing 2014: 431). [3]

Unsere – vorläufige – Arbeitsdefinition des Verhältnisses der sprachlichen Verwendungsweisen, die im berufs- und fachorientierten Sprachunterricht relevant sind, lautet:

Während die Allgemeinsprache der Kommunikation der Gesamtheit der persönlichen Lebensbedürfnisse, die Fachsprache der Vermittlung von fachlichem Können und Wissen dient, konzentriert sich die Berufssprache auf diejenigen Sprachhandlungen, Mitteilungsabsichten und Redemittel, die der beruflichen Funktionsübernahme und der Integration in betriebliche Funktionsgefüge dienen.

Ausgehend von dieser Bestimmung der Berufssprache und ihrer Stellung zwischen Allgemeinsprache und Bildungssprache können

3 Zum Verhältnis der Termini *Allgemeinsprache –Berufssprache – Bildungssprache – Fachsprache* cf. Efing (2014: 432, Abb. 1).

allgemeinsprachlichen Grundstufenkursen auch Kurse an die Seite gestellt werden, die von Anfang an die berufliche Verwendungsabsicht berücksichtigen und dabei auf dem Weg zum Zertifikat Deutsch für den Beruf auch das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache abdecken, wie schon in der Verlagsankündigung eines Artikels von Gert Braunert in Zielsprache Deutsch von 1999 formuliert.

Die terminologische Unterscheidung zwischen Berufs- und Fachsprache gibt es im GER nicht. So gibt es zwar für die praktische Anwendung Lehrbücher für Deutsch im Beruf ab A1 und dementsprechende Curricula, aber der GER beginnt erst ab B1 mit der Orientierung an beruflichen Lebensbereichen, womit auch fachliche gemeint sind. Eine ausdrückliche Berücksichtigung von Fachsprache fehlt.[4]

Mit der Bezeichnung ‚Orientierung' wollen wir die soziale wie die Bildungsentwicklung seit Erscheinen des GER berücksichtigen: Im Zuge der letzten Migrationswelle sind immer mehr vor allem junge Erwachsene nach Deutschland wie auch in andere europäische Länder eingewandert, die schnell eine Arbeit finden müssen, soll denn die Integration funktionieren. Für sie ist FachAn (‚FachAn' für Berufs- und Fachorientierung von Anfang, ein Begriff, den wir von Britta Hufeisen übernommen haben) ein wichtiges Instrument. Aber nicht nur für sie ist FachAn wichtig, auch für alle, die ohne ein Minimum an berufs- oder fachbezogenen Begriffen und

4 *Fachsprache* wird lediglich im GER-Anhang zweimal erwähnt, der die Deskriptoren des DIALANG-Projekts der Europäischen Kommission zur Verwendung im Internet übernommen hat: einmal für das Lesen auf Niveaustufe C1, einmal für das Leseverstehen auf Niveaustufe B2.
Die, soweit wir sehen, härteste Kritik an Vorgaben des GER, die wir fanden, kommt aus Dänemark. Skovgaard Andersen (2014) drückt es unter dem Titel „Die verschwundene Fachsprache" etwas vorsichtiger aus: Sie moniert, dass mit der Neugewichtung kommunikativen Handels gegenüber „Wissen und Können" (im Sinne Habermas') die Fachsprache, die ohne Fachwissen und Fachkenntnisse nicht zu haben ist, eine geringere Rolle spielt. Dies, so unsere Schlussfolgerung, war möglicherweise auch der Grund für ihr Verschwinden auf den unteren Stufen des GER. „Wissen und Können", so der Kern dieser Kritik, zählt nicht mehr im GER, wenn es „nur" noch um Kommunikation geht. Der „sinkende Stellenwert der Fachsprachen für den berufsbezogenen DaF-Unterricht" wird auch von Efing (2014: 423) diskutiert.

Ausdrücken vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind. Eine Differenzierung nach Altersgruppen scheint uns in dieser Phase der Diskussion nicht sinnvoll.

2. Aktuelle Lage

2.1 Stand der Diskussion

Neues – Stand Ende 2020 – findet sich in der Zeitschrift für Interkulturellen Deutschunterricht (ZIF) der TU Darmstadt. Im ersten Heft des Jahrgangs 2020 erscheint das Plädoyer für einen fachorientierten DaF-Unterricht von Niveau A1 (DaF mit Technik – DaFmiT) von Renate Kärchner-Ober, allerdings, wie schon die Klammer verrät und der Untertitel mit Hinblick auf berufliche Anforderungen an den Globalen Ingenieur deutlicher macht, beschränkt auf einen Bereich. Dennoch ist Kärchner-Obers Plädoyer für unser Vorhaben von erheblicher Bedeutung. Zum einen führt sie in das Thema mit einem Überblick über wichtige Autor*innen zum Thema Fachsprache ein, für den wir uns hier im Wesentlichen mit dem Verweis auf ihren Aufsatz begnügen können, zum anderen gibt sie einen wichtigen Hinweis zum Verhältnis von Allgemein- und Fachsprache:

> Die Konzeption der Sprachkurse (DaFmiT) sieht keine strikte Trennung zwischen der Vermittlung allgemeinsprachlicher Kenntnisse und Fachsprache vor. Grundlegende fachsprachliche Spezifika werden in den Kontext der Allgemeinsprache eingebettet mit dem Ziel, die Studierenden von Beginn an mit fachlichen und sprachlichen Abstraktionsebenen, die für das Studienfach relevant sind, vertraut zu machen. (cf. Kärchner-Ober 2020, 304)[5]

In der Frage, wann fachsprachliche Spezifika in den Unterricht aufgenommen werden sollten, besteht jedoch keineswegs Konsens: Einerseits wird ein späterer Beginn befürwortet: „Allerdings besteht die weit verbreitete Auffassung, dass sowohl die Alltägliche Wissenschaftssprache wie auch Fachsprachen erst ab einer relativ hohen Niveaustufe behandelt werden

---

5 Zum Zitat von Kärchner-Ober vgl. auch Prikoszovits (2017). Ergänzend möchten wir auf drei Standardwerke neueren Datums, jeweils in ihrer letzten Version, hinweisen: Buhlmann/Fearns (2018), Fluck (2018) und Roche/Drumm (2018).

können“ (de Jong 2015, 51). Dazu zitiert de Jong Graefen und Moll (2011), die davon ausgehen, es müsse mindestens das Niveau C1 des GER erreicht sein, um die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ zu lernen. Ebenso zitiert er Fearns, die betont: „Fachsprachenunterricht ist, wenn rezeptive und produktive Fertigkeiten gleichermaßen gefördert werden sollen, im Mittelstufenbereich anzusiedeln und setzt mindestens 400 Stunden Fremdsprachenunterricht voraus“ (Fearns 2007, 170). Nach unserer Ansicht gehören zum Mittelstufenbereich die Kurse mit dem Ziel der „selbständigen Sprachverwendung“ auf den Stufen B1 und B2.

Andererseits gibt es ein Plädoyer für einen früheren Beginn: Am Sprachenzentrum der Deutsch-Jordanischen Universität in Amman wird „die Position vertreten, dass mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache bereits auf dem Niveau A1 begonnen werden kann und schon auf der Stufe A2 fachsprachliche Elemente und Strukturen integriert werden müssen. Dies entspricht Empfehlungen des DAAD, denn im ‚berufssprachlichen und im fachsprachlichen Unterricht gelingt es in der Regel leicht, die Studierenden mit ihren spezifischen fachlichen Interessen anzusprechen (DAAD 2014, 52)‘“. Dies soll möglichst „frühzeitig“ geschehen, vertritt man an dieser Universität doch die Auffassung, „dass gerade aufgrund der frühzeitigen Fokussierung jener Inhalte, die den Interessen der Studierenden entsprechen, die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache gesteigert oder überhaupt erst gewonnen werden kann“ (de Jong 2015, 51). Der GER spielt hier ganz offensichtlich keine Rolle, soweit die allgemeinsprachlichen Voraussetzungen gemeint sind.

Nur wenig älter als der Artikel von Renate Kärchner-Ober ist der Beitrag von Gabriele Kniffka (2019). Dies ist interessant, weisen doch beide darauf hin, dass die Diskussion um die Frage „Fachorientierung erst ab B1 oder schon ab A1?“ immer noch nicht beendet ist. Im Vergleich zu den bisher vorgestellten Diskussionsbeiträgen bezieht sich Kniffka ausdrücklich auf das Sprachenlernen und -lehren von und mit Schulkindern. Auch schon für diese hält sie mit Bezug auf Cornely-Harboe und Mainzer-Murrenhoff (2016, 159–169) eine „Sequenzierung“ von alltagssprachlichen und, wie sie sie nennt, „fachsensiblen“ Kompetenzen – „im Sinne von Cummins’ BICS vor CALP“ – nach „dem heutigen Kenntnisstand zum L2-Erwerb nicht (für) angemessen“ (Kniffka 2019, o. S.). Ihr Hauptargument: Werden schon Schulkinder ab A1 in allen Fächern „sprachsensibel“

auf neue Bildungsinhalte hingeführt – und das sind in der Schule aus ihrer Sicht zugleich Fachinhalte – wird dies erleichtert durch die gleichzeitige Hinführung im Sprachenunterricht (gemeint ist hier Deutsch als Zweitsprache (DaZ)). „Fachsensibler Sprachunterricht“ gehört daher aus ihrer Sicht für Neuzugewanderte auch schon in die Vorbereitungskurse VOR einem Besuch des Regelunterrichts.[6]

2.2 Bereits verwendete berufs- und fachorientierte Deskriptoren für Anfangsstufen

Deskriptorenlisten hat etwa die Target-Training-GmbH in Offenbach für Business-English im Angebot und nennt dieses „Kommunikationstraining“. Natürlich geht es in diesem Training nicht um „allgemeine“ Kompetenzen wie im GER, sondern um besondere Formen der Rezeption und Kommunikation, entsprechend dem besonderen beruflichen Bereich, für den sie trainiert werden sollen. (cf. im GER „Tabelle 5 – Externer Verwendungskontext: Beschreibungskategorien“, 54, sowie im Internet für das folgende Beispiel https://www.targettraining.eu/business-english-solutions/).

Ein Beispiel für A1 aus dem Bereich „Business Correspondence“:

- I can write short, simple notes to colleagues using very basic words and phrases.
- I can ask for, or give, simple personal details in writing, e.g., name, department, company etc., using standard, learned phrases.
- I can use basic, learned phrases and sentences to give a simple message in an email, e.g., times, dates and places.
- I can recognize simple, familiar words and very basic phrases in emails and letters in the most common, everyday situations.

Ein weiteres interessantes Beispiel für berufsbezogene Deskriptoren auf den unteren Stufen bietet das „talxx-Sprachprofil für Verkaufs- und

6 Interessant ist dabei auch Kniffkas Bezug auf Cummins‘ Unterscheidung von BICS und CALP. Zur Erinnerung: BICS ist das Akronym für „Basic Interpersonal Communicative Skills“, während CALP für „Cognitive Academic Language Proficiency“ steht. Cummins hatte das Begriffspaar schon in den 1970er Jahren eingeführt (cf. Cummins 1979) und nimmt damit die spätere Unterscheidung von „Alltagssprache“ und „Bildungssprache“ vorweg, so Gogolin (2006), auf die Kniffka sich ebenfalls bezieht.

Zugpersonal“ aus der Schweiz, zeigt es doch einen Arbeitsbereich, in dem es durchaus ausreicht, in der mündlichen Kommunikation bis B1 zu kommen, im Verstehen von Texten (etwa Fahrkarten) bis A2 und im Schreiben auf Niveau A1 zu bleiben (dieses Sprachprofil ist Teil des Anforderungsprofils der beiden Berufsbilder „Zugbegleitung“ und „Verkauf“ der SBB),

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Sprechen (Interaktion mündlich)						
Schreiben (Interaktion schriftlich)						
Mündlich verstehen (Rezeption mündlich)						
Schriftlich verstehen (Rezeption schriftlich)						

Beispiele für Deskriptoren, basierend auf dem GER für Sprachen (https://www.clacnet.ch/docs/talxxprofil.pdf), sind die folgenden:

- Schreiben Interaktion mündlich A1:
  Kann einen Arbeitskollegen mit einer kurzen Notiz um einen Termin bitten.
- Schreiben Interaktion schriftlich A2:
  Kann aus einem Fahrplan mehrere Fahrtmöglichkeiten zu einem bestimmten Reiseziel heraussuchen.
- Sprechen Interaktion mündlich B1:
  Kann im Verspätungsfall über Lautsprecher anhand seiner Notizen Anschlusszüge und Gleisangaben durchsagen.
- Verstehen mündlich B1:
  Kann bei der Stichkontrolle die Erklärungen eines Kunden ohne gültigen Fahrausweis verstehen.

2.3 Berufs- und Fachorientierung im GER

Gehen wir vor diesem Hintergrund zum GER zurück, kommen wir zu den folgenden Ergebnissen: Als „Lebensbereiche (Domänen)“ unterscheidet er „den öffentlichen Bereich, den privaten Bereich, das Bildungswesen und den beruflichen Bereich“ (GER 2001, 26). „Beruf“ und „Fach“ sind durchaus wichtige Lebensbereiche im GER, werden aber erst ab einem bestimmten Niveau, nämlich B1, relevanter, so ist in Lesen/Verstehen B1 „Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache

vorkommt“ von besonderer Relevanz. Niveau A – Elementare Sprachverwendung – verzeichnet auf A2 für zusammenhängendes Sprechen: „Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.“ (GER 2001, 26).

In Tabelle 5, „Externer Verwendungskontext: Beschreibungskategorien“ werden diese Kontexte unterteilt nach den Bereichen Orte, Institutionen, Personen, Ereignisse, Handlungen, Texte (GER 2001, 54). Berufliche oder fachliche Kontexte kommen hier nicht eigenständig vor, sondern sind in verschiedene Bereiche integriert. Damit scheint sich zunächst der Eindruck zu verstärken, dass in der Allgegenwärtigkeit beruflicher, verbunden mit fachlicher Kommunikation ein – zumindest relatives – „Verschwinden der Fachsprache“ zu sehen ist, soweit es dabei um berufsorientiertes Wissen gehen soll. Denn, so die Tabelle, Elemente von Fach- und/oder Berufssprache kommen in allen Bereichen vor. Zum Privatbereich etwa gehören Anleitungen und Broschüren, zum öffentlichen Bereich Aufdrucke auf Verpackungen, Fahrscheine, zum Bildungsbereich Lehrbücher; im beruflichen Bereich gibt es ohnehin keine Textsorte, in der Elemente von Fach- und Berufssprache nicht vorkämen.

Dass es auch im GER die Unterscheidung von Berufs- und Fach-ORIENTIERUNG sogar ausdrücklich gibt, zeigen die Kapitel 4.2 und 4.3. Da wird im Kontext von Abschnitt 4.2, Themen der Kommunikation, zunächst zwischen Bildungs- und Berufsbereich unterschieden:

So werden im berufsorientierten Sprachenlernen Themen gewählt, die für das jeweilige Berufsfeld eines/einer betreffenden Lernenden von Bedeutung sind. Studierende im höheren Bildungswesen dagegen werden sich eher mit wissenschaftlichen, technologischen, wirtschaftlichen usw. Themen befassen. (GER 2001, 59)[7]

7 Sprachenpolitisch interessant mit dem Blick von heute ist die kritiklose Übernahme aus dem Vorgänger des GER, dem „Threshold Level 1990“ (Kapitel 2, Abschnitt 1.12): Unter „Kommunikation in Beruf und Arbeitsleben“ heißt es: „Bei vorübergehendem Aufenthalt sollten Lernende Folgendes tun können: Die benötigte Arbeitserlaubnis usw. beantragen; sich (z.B. bei Arbeitsvermittlungen) über freie Stellen, die Art der Tätigkeit und die Beschäftigungsbedingungen (z.B. Arbeitsplatzbeschreibung, Bezahlung, gesetzliche Arbeitsbestimmungen, Freizeit und Urlaub, Kündigungsfrist) informieren; Stellenanzeigen lesen; […] Sozialleistungen erlangen […]. Als Mitglied der Gastgemeinschaft sollten Lernende in

In Kapitel 5 „Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden“ geht es sowohl für die mündliche wie die schriftliche Interaktion auch um berufssprachliche Kompetenzen. „Schriftliche Vereinbarungen, Verträge“ (S. 85), „Formelle Diskussionen“ (Deskriptoren ab A2, S. 82), „Dienstleistungsgespräche“ (Deskriptoren auf S. 84) werden offensichtlich nicht zu den Bereichen gezählt, für die Fachsprache benötigt wird, während sie für „formelle Diskussion und Besprechung“ durchaus wichtig ist, zwar noch nicht auf A1, aber schon auf A2: „Kann im Allgemeinen in formellen Diskussionen im Rahmen des eigenen Fachgebiets wechselnden Themen folgen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.“ (GER, 2001, 82). In unserer Interpretation: Berufs- und Fachorientierung gelingt ab A2 für das Verstehen, noch nicht jedoch für das produktive Teilnehmen.

Dem entspricht die Formulierung für den Umgang mit Texten:

> Nur die höheren Niveaus versetzen Lernende in die Lage, den Anforderungen eines Hochschulstudiums oder einer anspruchsvollen Berufsausbildung gerecht zu werden, jedoch kann die Fähigkeit, mit einfachen Textvorlagen umzugehen oder eine geschriebene Reaktion zu produzieren, bereits auf niedrigeren Niveaus erreicht werden (GER 2001, 97).

---

der Lage sein, einer die Zielsprache sprechenden Person (Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler) bei den genannten Aufgaben zu helfen.“ (GER 2001, 59–60) Die hier zum Ausdruck gebrachte Reduktion des Migrantenstatus auf den des Gastarbeiters und der Lernenden auf eine „Gastgemeinschaft“, für die Schweiz sowie auch für Deutschland, zuerst in der Zeit der Veröffentlichung des Threshold, dann für die des GER (2001) sowie auch in den verschiedenen Übersetzungen des GER, wäre durchaus einer eigenen Arbeit wert. Die Weiterentwicklung des GER orientiert sich seither zunehmend an den Entwicklungen der Gesellschaft.

Hier wollen wir es bei dieser Bemerkung belassen, nicht jedoch ohne eine abschließende Vermutung: Wenn Fachsprachen auf A1 und A2 nicht in den Blick genommen werden, könnte das sprachenpolitisch nicht auch damit zu tun haben, dass es im GER zunächst noch nicht um eine angemessene Ausbildung von Einwander*innen ging, sondern, wie noch deutlicher im Threshold, vorwiegend um Mobilität, explizit als touristische und Bildungsmobilität, sowie um Arbeitskräftemobilität in eine „Gastgemeinschaft“ und zurück? Immerhin war aber auch schon in der Zeit der Publikation des GER, also um 2000, klar, dass wirtschaftliche Mobilität ein deutlicher Bestandteil des Interesses war, unabhängig davon, dass allgemeinsprachliche Kurse immer noch die Basis abgeben sollten für daran anknüpfendes berufsorientiertes Lernen.

Für das „Notizen machen (in Vorlesungen und Seminaren)“ sind „Keine Deskriptoren verfügbar“. (GER 2001, 98) Die „Textverarbeitung“ immerhin kann gelingen, wenn sie sich auf A1 mit dem „Abschreiben“ einzelner Wörter oder kurzer Texte und auf A2 mit dem „Heraussuchen und Wiedergeben“ von „Schlüsselwörtern, Wendungen und kurzen Sätzen“ „im Rahmen der eigenen Erfahrungen und Kompetenzen“ begnügt (GER 2001, 98). Natürlich, so unsere Interpretation, gilt dies auch für Fachbegriffe, etwa in dem als Beispiel für geschriebene Texte aufgeführten „Sachbuch“ (GER 2001, 97)

Wir wollen es hierbei belassen, denn auch wenn es auf der Stufe der elementaren Sprachverwendung wenig ist, kommen wir zu der Schlussfolgerung: Ganz ohne FachAn entwirft der GER die Maßstäbe für den Erwerb von Sprachkenntnissen auch auf seinen untersten Stufen nicht!

3. Unser Vorschlag für eine „Fachorientierung von Anfang an“:

Wir möchten, wie bereits angekündigt, einen Weg zur Verstärkung der Fachorientierung bereits ab A1 vorschlagen. Es hat sich gezeigt, dass es allein im deutschen Sprachraum bereits einiges an fachorientierten Kompetenzbeschreibungen wie auch an Unterrichtsmaterialien für deren Umsetzung in die Praxis gibt.

Dazu möchten wir zunächst an vier Beispielen aufzeigen, wie für das Niveau A1 aus den allgemeinen Deskriptoren des GER „Angewandte Deskriptoren“ abgeleitet werden können (3.1). Ausgehend von den Deskriptoren in der Tabelle im GER zur Selbstevaluierung (GER 2001, 36) entwickeln wir diese weiter für den beruflichen Bereich (die Berufe Krankenpflege und Zustelldienst) einerseits und für den Bildungsbereich an Hochschulen (die Fächer Mathematik und Chemie) andererseits.

Aus diesen Beispielen soll sodann (3.2) eine Anleitung für das praktische Vorgehen von Lehrkräften und Curriculumplaner*innen abgeleitet werden, indem wir Hinweise geben, wie – analog zu den hier gezeigten Beispielen – berufs- und fachorientierte Deskriptoren für andere Sprachen in gleicher Art und Weise erstellt werden können.[8]

8 Für an Naturwissenschaften orientierte Deskriptoren hätten wir uns gerne an dem Vorschlag für einen „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Naturwissenschaften (GERRN)“ orientiert, der 2017 vom Verband zur

Im GER werden niveauspezifische Kompetenzdefinitionen auf drei Ebenen geliefert, und zwar unterteilt nach kommunikativen Kompetenzen, sprachlichen Kompetenzen, soziolinguistischen sowie pragmatischen Kompetenzen (cf. GER 2001, Kapitel 4 und 5). Im Begleitband zum GER, dem „Companion Volume", wird unter Einbeziehung weiterer kommunikativer Fertigkeiten bzw. Strategien ähnlich vorgegangen. Für den vorliegenden Artikel haben wir uns vorerst auf die kommunikativen Kompetenzen (Hören, Lesen, mündliche Interaktion, mündliche Produktion und schriftliche Produktion) beschränkt. Eine spätere Ausdehnung dieses Ansatzes auf die kommunikativen Teilfertigkeiten, die angeführten sprachlichen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen des GER und der weiteren Kompetenzen und Strategien, die im Begleitband berücksichtigt werden, ist denkbar/geplant.

3.1 Beispiele

Unser Ausgangspunkt ist die Globaldefinition nach Kapitel 3.6 des GER, die folgendermaßen lautet:

> Niveau A1 (Breakthrough) wird als die niedrigste Ebene einer generativen Sprachverwendung angesehen – der Punkt, an dem Lernende sich auf ganz einfache Weise verständigen können. Sie können einfache Fragen zur Person stellen – z.B. zum Wohnort, zu Bekannten, zu Dingen, die man besitzt, usw. – und können auf entsprechende Fragen Antwort geben. Sie können einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt, wobei sie sich nicht nur auf ein begrenztes, eingeübtes und lexikalisch organisiertes Repertoire situationsspezifischer Wendungen verlassen müssen. (GER 2001, 42)

Eine Erweiterung der Sprachverwendung im Sinne von „FachAn" bedeutet, so gesehen, nichts anderes als eine Erweiterung der „sehr vertrauten Themen" in Richtung auf Beruf und Fach – zumal es dafür, wie in 1.2 gezeigt, schon praktische Beispiele gibt.

Förderung des MINT-Unterrichts – also des Unterrichts in den MINT-Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik – vorgelegt wurde und eine Stufenfolge von A1 – B2 auf der Basis von Schulstufen enthält. Wir entdeckten jedoch schnell, dass diese GER-Variante überhaupt keine Sprachenkompetenzen berücksichtigt; die Orientierung am GER ist lediglich eine formelle – wenn auch eine sehr interessante (cf. https://www.mnu.de/images/blog/2017/GERRN.pdf).

Schon diese Globaldefinition lässt die übergreifende Struktur von Deskriptoren der Kategorie kommunikative Kompetenzen erkennen. Die Struktur dieser Globaldefinition setzt sich demnach zusammen aus:

- einer Definition dessen, was ich auf der Stufe kann (auf der Stufe A1 kann ich Fragen stellen und Antwort geben sowie Feststellungen treffen und auf Feststellungen reagieren),
- einer Festlegung der Themen (Wohnort, Bekannte, Dinge, die man besitzt, usw.),
- einer Festlegung der Einschränkungen, denen meine kommunikative Kompetenz unterliegt (sehr einfach, unmittelbare Bedürfnisse, sehr vertraute Themen),
- einer Beschreibung der sprachlichen Mittel, die zur Verfügung stehen (nicht nur ein begrenztes, eingeübtes und lexikalisch organisiertes Repertoire situationsspezifischer Wendungen).

In den folgenden Beispielen werden wir uns an dieser Struktur orientieren. Bei den fertigkeitsspezifischen Deskriptoren zu Hören, Lesen, mündlicher Interaktion, mündlicher Produktion und schriftlicher Produktion wird eine ähnliche Struktur verwendet, wobei im Sinne einer umfangreichen Beschreibung des Kontextes, in dem die Fertigkeit ausgeführt wird, zusätzlich auch Angaben zur jeweiligen Situation, zum Genre (Textsorte) und zu den an der Kommunikation Beteiligten (z.B. Bekannte) gemacht werden.

Darüber hinaus wird im GER – Kapitel 3.4, Tabelle 2 – eine Liste von ähnlichen Definitionen zum Zwecke der Selbstevaluation angeboten. Im Gegensatz zu den Formulierungen in den Skalen in Kapitel 4 und 5 werden diese Selbstevaluations-Beschreibungen in der Ich-Form dargeboten, um Lernenden die Möglichkeit zu geben, die eigene Kompetenz einzuschätzen. So finden sich diese Beschreibungen im Sprachenpass des Europäischen Portfolios für Sprachen wieder.

Vor diesem Hintergrund haben wir exemplarisch A1-Deskriptoren für die zwei Berufsfächer Pflege und Zustelldienst (s. unten) entwickelt. Der Grund für die Auswahl gerade dieser beiden Branchen liegt in der hohen Frequenz, mit der die Zielgruppe Einwander*innen dort anzutreffen ist. Außerdem wurden, wie bereits ausgeführt, die beiden akademischen MINT-Fächer Mathematik und Chemie herangezogen. Für diese

Deskriptoren haben wir aus Gründen der Lernerorientierung die Formulierungen aus dem Selbstevaluationsraster als Grundlage genommen.

Hören bzw. Hörverstehen allgemein

GER bzw. Selbstevaluationsraster: Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen.

PFLEGE: Ich kann mir bekannte, wichtige Begriffe in der Pflege erkennen und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf konkrete Arbeitssituationen in meinem Pflegeberuf beziehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen und ich habe die Möglichkeit nachzufragen.

ZUSTELLDIENST: Ich kann mir bekannte, wichtige Begriffe im Zusammenhang mit dem Zustelldienst erkennen und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf konkrete Arbeitssituationen beziehen, z.B. welche Sendung wohin geht und zu welchem Termin, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen und ich habe die Möglichkeit nachzufragen.

MATHEMATIK: Ich kann im Kontext von einfachen und vertrauten mathematischen Aufgaben und Formeln Zahlen, mathematische Zeichen und einfache Verbindungswörter (z.B. „plus" „minus" „gleich") verstehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen und ich habe die Möglichkeit nachzufragen.

CHEMIE: Ich kann einfache chemische Formeln und Wörter für alltagsübliche[9] Stoffe (z.B. Wasser, Essig, Alkohol) verstehen, vorausgesetzt, ich kenne bereits die in Formeln verwendeten Buchstaben und Zahlen, es wird langsam und deutlich gesprochen und ich habe die Möglichkeit nachzufragen.

Lesen bzw. Leseverstehen allgemein

GER: Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

9 Wir beziehen uns grundsätzlich auf „alltagsübliche Sprache" bzw. „Alltagssprache", die insbesondere in der elementaren Sprachverwendung gebräuchlich ist.

PFLEGE: Ich kann mir vertraute Bezeichnungen von für mich in meinem Pflegeberuf wichtigen Arbeitsgeräten bzw. Arbeitsvorgängen, auch Pflegefachbegriffe, erkennen; ich verstehe auch sehr einfache Sätze, z.B. Hinweis- bzw. Warnschildern oder kurze Arbeitsanweisungen in meiner Arbeitsumgebung, wenn ich – falls notwendig – auch Zeit habe, sie mehrmals zu lesen bzw. ein (auch elektronisches) Wörterbuch zu benutzen.

ZUSTELLDIENST: Ich kann Namen, Adressen und Wegbeschreibungen verstehen sowie kurze einfache Texte, die mir in meinem Arbeitsalltag begegnen, wie z.B. Verkehrsschilder und Hinweise an Haustüren (z.B. bei X klingeln). Ich verstehe auch Warnhinweise und kurze Arbeitsanweisungen, wenn ich – falls notwendig – auch Zeit habe, sie mehrmals zu lesen bzw. ein (auch elektronisches) Wörterbuch zu benutzen.

MATHEMATIK: Ich kann im Kontext von einfachen Mathematikaufgaben und mathematischen Formeln Zahlen und einzelne einfache Verbindungswörter verstehen, vorausgesetzt, die Formeln sind mir bekannt, wenn ich – falls notwendig – auch Zeit habe, sie mehrmals zu lesen bzw. ein (auch elektronisches) Wörterbuch zu benutzen.

CHEMIE: Ich kann einzelne einfache chemische Bezeichnungen für alltagsübliche Stoffe (z.B. Wasser, Essig, Alkohol) verstehen, vorausgesetzt, die chemische Formel ist mir bekannt und ich habe – falls notwendig – auch Zeit, sie mehrmals zu lesen bzw. ein (auch elektronisches) Wörterbuch zu benutzen.

An Gesprächen teilnehmen bzw. mündliche Interaktion allgemein

GER: Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

PFLEGE: Ich kann mich auf einfache Art verständigen, z.B. auf einfache Fragen zu meinen Arbeitsabläufen bzw. Arbeitsbedingungen in der Pflege antworten, wie etwa wo mein Arbeitsplatz ist, wie die Arbeitszeiten eingeteilt sind, wo notwendige Arbeitsunterlagen zu finden sind, vorausgesetzt, der Gesprächspartner ist bei Bedarf bereit, mir zu helfen, indem Fragen langsamer bzw. in sprachlich vereinfachter Form wiederholt werden.

ZUSTELLDIENST: Ich kann mich auf einfache Art verständigen, z.B. nach einer Adresse fragen oder um eine Empfangsbestätigung bitten; ich kann in einfachen Sätzen Fragen zu meinen normalen Arbeitsabläufen bzw. meinem normalen Arbeitstag (z.B. Arbeitszeiten) beantworten, vorausgesetzt, der Gesprächspartner ist bei Bedarf bereit, mir zu helfen, indem Fragen langsamer bzw. in sprachlich vereinfachter Form wiederholt werden.

MATHEMATIK: Ich kann in einem kurzen Gespräch auf einfache Art mitteilen, ob ich eine mit mathematischen Zeichen ausgeführte Berechnung richtig oder falsch finde. Ich kann meinem Gesprächspartner meinen eigenen Lösungsvorschlag in ganz einfacher Sprache mit Hilfe mathematischer Zeichen an der Tafel/auf einem Papier- oder Online-Dokument mitteilen, vorausgesetzt, der Gesprächspartner ist bei Bedarf bereit, mir zu helfen, indem Fragen langsamer bzw. in sprachlich vereinfachter Form wiederholt werden.

CHEMIE: Ich kann mich in sehr einfacher Sprache über vertraute chemische Vorgänge aus dem Alltagsleben verständigen, indem ich dazu chemische Formeln und einfache sprachliche Mittel verwende, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder etwas anders zu sagen, und mir dabei hilft mit einfachen Worten das zu formulieren, was ich zu sagen versuche, z.B. das Spülmittel macht Fett weg.

Zusammenhängendes Sprechen bzw. mündliche Produktion allgemein

GER: Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.

PFLEGE: Ich kann mit Hilfe von einfachen isolierten Wendungen ganz kurze Sätze gebrauchen, um z.B. Patienten zu beschreiben und zu klären, wo sie wohnen. Ich kann Patienten nach ihrem Befinden und ihren Wünschen fragen, und zwar in größtenteils verständlicher Form, wenn auch nicht immer sprachlich korrekt, bei Bedarf auch mit Hilfe meiner Zuhörer.

ZUSTELLDIENST: Ich kann mit Hilfe von einfachen isolierten Wendungen ganz kurze Sätze gebrauchen, um meinen Arbeitstag zu beschreiben, z.B. wie viele Sendungen ich wohin in welcher Zeit gebracht habe, und zwar in größtenteils verständlicher Form, wenn auch nicht immer sprachlich korrekt, bei Bedarf auch mit Hilfe meiner Zuhörer.

MATHEMATIK: Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Mathematiker*innen, die ich kenne oder denen die Mathematik wichtige Erkenntnisse verdankt, zu nennen und/oder sie einem Bereich der Mathematik (z.B. Arithmetik) zuzuordnen, und zwar in größtenteils verständlicher Form, wenn auch nicht immer sprachlich korrekt, bei Bedarf auch mit Hilfe meiner Zuhörer.

CHEMIE: Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen. um mit Hilfe der Namen für chemische Stoffe und Bezeichnungen für chemische Vorgänge aus dem Alltag chemische Sachverhalte zu erläutern, z.B. Eisen rostet in der Luft, Salz löst sich im Wasser, und zwar in größtenteils verständlicher Form, wenn auch nicht immer sprachlich korrekt, bei Bedarf auch mit Hilfe meiner Zuhörer*innen.

Schreiben bzw. Schriftliche Interaktion/Schriftliche Produktion allgemein

GER: Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z.B. Feriengrüße, Ich kann auf Formularen, z.B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

PFLEGE: Ich kann meine Arbeitszeitkarte ausfüllen, ich kann mit Hilfe von einfachen isolierten Wendungen zu den wichtigsten Vorgängen in meinem Arbeitsumfeld einfache, ganz kurze Notizen schreiben, und zwar in verständlicher Form, wenn auch nicht immer sprachlich korrekt.

ZUSTELLDIENST: ich kann meine Arbeitszeitkarte schriftlich ausfüllen. Ich kann mit Hilfe von einfachen isolierten Wendungen kurze Notizen, z.B. eine Nachricht für einen Empfänger, schreiben. Ich kann die wichtigsten Details meines Arbeitstags in Form von kurzen Notizen schriftlich zusammenfassen, und zwar in größtenteils verständlicher Form, wenn auch nicht immer sprachlich korrekt.

MATHEMATIK: Ich kann mathematische Berechnungen an der Tafel oder in Online-Dokumenten ausführen und mit Überschriften versehen, wenn auch die Überschriften nicht immer sprachlich korrekt sind.

CHEMIE: Ich kann einfache chemische Vorgänge aus dem Alltagsleben mit Hilfe ganz kurzer einfacher Sätze beschreiben, z.B. dass Holzkohle brennt (ein Feuer machen, Kohle in das Feuer werfen, die Kohle verbrennt), und

zwar in größtenteils verständlicher Form, wenn auch nicht immer sprachlich korrekt.

3.2. Praxisanleitung

Mit den unter 3.1 aufgeführten Deskriptoren soll exemplarisch dargestellt werden, wie aus den allgemeinen GER-Deskriptionen bzw. Selbstevaluationsbeschreibungen fach- bzw. arbeitsplatzspezifische Kompetenzdefinitionen abgeleitet werden können. In ähnlicher Weise können für alle Fachrichtungen entsprechende Deskriptoren erstellt werden, unabhängig davon, ob für spezifische Berufsfelder, spezifische Arbeitsplätze oder spezifische Fachrichtungen. Mit einem solchen Verfahren erhalten alle, für die die Festlegung von Kompetenzbeschreibungen eine unerlässliche Komponente ihrer Arbeit darstellt, eine wichtige Ressource, weil damit gleichmäßige Standards gesetzt werden können. Dies gilt insbesondere für alle, die mit der Entwicklung von Curricula, der Erstellung von Testverfahren, der Produktion von Unterrichtsmaterialien, der Qualitätsbeurteilung von Prüfungen, Lehrmaterialien bzw. Lehrgängen oder damit beauftragt sind, bei den Lernenden fehlerhafte Einschätzungen des Kompetenzniveaus, z.B. Über- oder Unterforderungen (z.B. im Unterricht und in Prüfungen), oder unrealistische Erwartungen (seitens potentieller Arbeitgeber*innen) zu verhindern.

Die Übertragung der allgemeinen A1-Deskriptoren auf weitere Berufsfelder, Arbeitsplätze bzw. akademische MINT-Fächer lässt sich unter Berücksichtigung folgender Faktoren ohne Weiteres durchführen:

- Festlegung der Fertigkeit bzw. Teilfertigkeit
- Festlegung des für den Arbeitsplatz bzw. das Fach erforderlichen Kontexts (Domäne, Situation, Thema)
- Festlegung des Genres
- Festlegung anderer an der Kommunikation Beteiligter
- Festlegung der Einschränkungen bei den Kommunikationsversuchen

4. Wie geht es weiter?

Es sollte deutlich geworden sein, dass wir für eine stärkere Berücksichtigung der Berufs- und Fachorientierung im Erwerb von Sprachkenntnissen

auch und bereits auf niedrigen Niveaustufen plädieren, eine Anregung, die nicht nur auf dem Gebiet der Spracharbeit mit Geflüchteten und anderen Neuzuwanderern relevant ist.

Auch wenn unser Artikel hiermit schließt, unser Projekt sehen wir hiermit noch nicht als beendet an. Wir wollen zunächst die oben präsentierten Deskriptoren einem Test durch Anwender*innen unterwerfen. Im nächsten Schritt wollen wir Deskriptoren für A2 entwerfen, wiederum für Pflege, Zustelldienst, Mathematik und Chemie. Im dritten Schritt sollen die bereits entwickelten Deskriptoren für A1 und A2 ins Englische übersetzt werden. Eine Übertragung auf Fächer der Geisteswissenschaften wäre sodann zu erproben und ggf. ein weiterer Schritt.

Begonnen, wenn auch unsystematisch, haben wir bereits mit dem ersten Schritt, dem Einholen von Evaluierungen zur Verstehbarkeit und von Erprobungen sowohl der von uns vorgelegten Deskriptoren wie auch der Praxisanleitung. Zur Weiterführung wollen wir uns in Deutschland an Sprachenzentren an Hochschulen, private Sprachschulen und an Volkshochschulen wenden. D.h. wir bleiben in der Erwachsenenbildung. Und das tun wir auch für weitere Evaluierungen.[10]

Was wir ebenfalls noch weiterführen möchten, ist eine Sammlung von Materialien, die es, auch ohne die Basis von Deskriptoren im GER, schon gibt, meistens für A2, aber auch schon ab A1. Auffällig ist, dass die Berufssprache, auch im Bereich der allgemeinbildenden Schule, relativ zahlreich vertreten ist. Was jedoch noch gänzlich fehlt, ist Fachorientierung in dem Sinne, wie wir sie oben für die Deskriptoren für Chemie und Mathematik entwickelt haben. Aus den Hochschulen wissen wir, dass hierzu Lehrkräfte ihre Materialen i. d. R selbst erarbeiten; allerdings gilt das ohnehin für viele Sprachlehrkräfte an Universitäten und in der Erwachsenenbildung, wie eine Umfrage bei Universitäts- und Schullehrkräften sowie Dozent*innen in der Erwachsenenbildung gezeigt hat, die im Rahmen des EU-Projekts CATAPULT (Computer Assisted Training and Platforms to Upskill LSP Teachers) gemacht wurde (cf. http://catapult-project.eu/).

Zur Umsetzung sei ein Vorschlag angefügt, den wir aus einem Hochschulsprachenzentrum erhielten, hier zu einer Frage umformuliert: Wie

10 Der Verband ICC wird gemeinsam mit seinen Mitgliedern nach Möglichkeiten suchen, die bis dann erfolgte Übersetzung der Deskriptoren zu evaluieren.

wäre es, wenn die Anfängerkurse für Studierende, die sich auf das Studium in Deutschland vorbereiten, kombiniert würden aus allgemeinsprachlichen Kursteilen auf A1 und A2 und aus fachorientierten Kursteilen? Vor allem für Sommerkurse wäre dies vielleicht eine attraktive Alternative.

5. Literaturverzeichnis

Bethscheider, Monika/Dimpl, Ulrike/Ohm, Udo/Vogt, Wolfgang, 2011: *Positionspapier. Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung*. 3. Auflage. Amt für multikulturelle Angelegenheiten: Frankfurt am Main.

Braunert, Gert, 1999: „Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache – ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung." *Zielsprache Deutsch* 30(3), 98–105.

Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese, 2000: *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Frank & Timme: Berlin.

CATAPULT – Computer Assisted Training And Platforms to Upskill LSP Teachers, Erasmus+ Projekt, Projektnummer 2018-1-FR01-KA204-048053, http://catapult-project.eu/ (letzter Zugriff 07.11.2021).

Cornely Harboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka, 2016: „Bildungssprache von Anfang an?". In: Cornely Harboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka/Heine, Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Waxmann: Münster, 159–200.

Cummins, Jim, 1979: Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working papers on bilingualism*, *Travaux de recherche sur le bilingualism* 19, 197–205.

DAAD, 2014: *Entwicklung von Sprachenkonzepten. Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland*. DAAD, HRK: Bonn.

De Jong, Michael, 2015: „Modularer studienbegleitender Deutschunterricht zur Vorbereitung auf Studium und Praktikum in Deutschland am Beispiel der German-Jordanian University in Amman, Jordanien." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(1), 40–55, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/ (letzter Zugriff 29.11.2020).

Efing, Christian, 2014: Berufssprache & Co: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen Daf-Unterricht. *Info DaF* 41(4), 415–441.

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001*: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien, Zürich, New York.

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2020: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Klett: Stuttgart.

Fearns, Anneliese, 2007: „Fachsprachenunterricht." In: Bausch, Karl Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke: Tübingen, Basel, 169–174.

Fluck, Hans-Rüdiger, 2018: *Fachsprachen – Fachkommunikation – Fachsprachenvermittlung. Beiträge aus 50 Jahren Forschung*. Stauffenburg: Tübingen.

Funk, Hermann, 2010: „Berufsorientierter Deutschunterricht." In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 2. Halbband. De Gruyter Mouton: Berlin, 1145–1151.

Gogolin, Ingrid, 2006: „Bilingualität und die Bildungssprache in der Schule." In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen*. Waxmann: Münster, 79–85.

Graefen, Gabriele/Moll, Melanie, 2011: *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Peter Lang: Frankfurt am Main.

Habermas, Jürgen, 1977: „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache." *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 36–51.

Kärchner-Ober, Renate, 2020: „Plädoyer für einen fachorientierten DaF-Unterricht von Niveau A1 (DaF mit Technik – DaFmiT) an – mit Hinblick auf berufliche Anforderungen an den Globalen Ingenieur". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 283–315, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif (letzter Zugriff 29.11.2020).

Kleines linguistisches Wörterbuch, https://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/?qu=Fachsprache (letzter Zugriff 20.02.2021).

Kniffka, Gabriele, 2019: „Fachsensibler Sprachunterricht in der Erstintegration neu zugewanderter Schüler*innen." In: Decker, Lena/Schindler, Kirsten (Hrsg): *Von (Erst- und Zweit-) Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*. (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 13). Gilles & Francke: Duisburg, 265–280. https://sprachdidaktik.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/Festschrift_Gesa_Siebert-Ott_KoeBeS_13_final.pdf (letzter Zugriff 29.11.2021).

Prikoszovits, Matthias, 2017: „Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22(2), 155–168, https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/866/867 (letzter Zugriff 29.11.2020).

Roche, Jörg, 2016: *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Francke: Tübingen.

Roche, Jörg/Drumm, Sandra (Hrsg.) 2018: *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen*. Narr Francke Attempto: Tübingen.

Roelcke, Thorsten, 2019: *Fachsprache (Verbale und nonverbale) Kommunikation in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen*, https://epub.ub.uni-muenchen.de/61967/1/Roelcke_Fachsprache.pdf (letzter Zugriff 25.02.2021).

Skovgaard Andersen, Mette, 2014: „Die verschwundene Fachsprache: Die Entwicklung des Deutschstudiums an der Kopenhagener Wirtschaftsuniversität (CBS) – ein Praxisbericht aus dem Unterricht im Fach ‚Intersprachliche Wissensvermittlung'" In: Sing, Christine S./Peters, Elisabeth/Stegu, Martin (eds.): *International Journal of Specialized Communication, Vol. XXXVI 1–2, 67–86*. https://www.researchgate.net/publication/310625150_Fachsprache_Bibliography_ -Didactic_Aspects?enrichId=rgreq-d79767498a675caccef94b7a087e81d6-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMxMDYyNTE1MDtBUzo0MzEyMTI3OTI2ODQ1NDRAMTQ3OTgyMDU0OTIyNw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf (zuletzt abgerufen 29.11.2020)

Verband zur Förderung des MINT-Unterrichts (MNU), 2017: *Referenzrahmen für Naturwissenschaften (GERRN)* (2017), https://www.mnu.de/images/blog/2017/GERRN.pdf (zuletzt abgerufen 29.11.2020).

Anhang: Einige Beispiele aus der Praxis

Unterrichtsmaterial
Alltag, Beruf & Co.
Das Lehrwerk, das Berufssprache mit Alltagssprache verbindet. Voraussetzungen: Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren in Grundstufenkursen (A1 bis B1) weltweit. Zielgruppe: Alle, die aus beruflichen Gründen Deutsch lernen, wie ausländische Mitarbeiter/innen deutscher Unternehmen im Ausland und ausländische Mitarbeiter/innen… Hueber: München 2008.
Deutsch am Arbeitsplatz – Online-Übungen zur Kommunikation im Beruf
Übungen nach Berufsfeldern; Niveaustufen von A1 bis C1.
https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa.html
Could you repeat that, please?
Telephoning in English – inkl. MP3-Dateien; Berufsschule, Englisch, 2017
Niveau: A2-B1
https://www.school-scout.de/69137-could-you-repeat-that-please-berufsschule
Stefanie Dengler et al., 2016: Linie 1 A2 – Deutsch in Alltag und Beruf
https://www.klett-sprachen.de/linie-1-a2/t-1/9783126070744
Sowie Berufssprachkurse (DeuFöV), 2016
https://www.klett-sprachen.de/unterrichtsmaterial-fuer-die-erwachsenenbildung/c-2197
Deutsch lernen A1 – Thema 07/20: Arbeit und Beruf
https://deutschlernerblog.de/deutsch-lernen-a1-thema-arbeit-und-beruf/
IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, o.J.: Integriertes Fach- und Sprachlernen
https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/integriertes-fach-und-sprachlernen/integriertes-fach-und-sprachlernen.html
Ein Kursmodell
Deutsch für Reinigungskräfte ab Niveau A1b
Sprachschule HDS, Schweiz
https://www.hds.ch/sprachschule/deutsch-fuer-reinigungskraefte/

Brigitta Völkel

Pilotprojekt „Schreibförderung in studienvorbereitenden C1-Sprachkursen“ für Geflüchtete und ihre digitale Vermittlung

Pilot project “Writing support in C1 language courses for university preparation” for refugees and their digital instruction

Abstract: This article discusses the pilot project “Tutor-assisted Writing Support” in the C1.1 language courses for university preparation for refugees at TU Darmstadt. It examines the extent to which the project can continue to be successful after teaching has moved to a digital format. The author looks at the course structure and the preliminary considerations on continuing instruction in the language courses after the lockdown in March 2020, keeping in mind the language skills required for university studies, as well as the writing requirements for the DSH exam (language test for prospective university students in Germany). With regard to writing at C1 level, the author explains why she is convinced that specific support is needed at this language level and how this need led to the introduction of a tutor-assisted concept in the C1.1 courses. The teaching concept on which the tutor-assisted writing support course is based is first introduced as it is applied in face-to-face instruction, after which its application in a digital format is explained. The article closes with an outlook on the elements that should be maintained in the future.

Keywords: Tutor-assisted writing courses, digital instruction, team teaching, university preparation courses

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Pilotprojekt „Tutoriell begleitete Schreibförderung“ in den studienvorbereitenden C1.1-Sprachkursen für Geflüchtete an der TU Darmstadt und beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit die erfolgreiche Durchführung dieses Projekts auch nach der Umstellung auf die digitale Lehre gewährleistet werden kann. Dazu werden vor dem Hintergrund der in einem Hochschulstudium geforderten Sprachkenntnisse sowie der in der DSH-Prüfung gestellten Anforderungen an das Schreiben sowohl die Kursstruktur als auch die Vorüberlegungen zur Weiterführung des Unterrichts in den Sprachkursen nach dem Lockdown im März 2020 erläutert. Im Hinblick auf das Schreiben

auf dem C1-Niveau wird erklärt, warum eine spezielle Unterstützung auf dieser Sprachstufe für erforderlich angesehen wurde und wie dies zur Einführung des tutoriellen Unterstützungskonzepts in den C1.1-Kursen führte. Das der tutoriellen Schreibförderung zugrundeliegende Unterrichtskonzept wird zunächst beispielhaft am Präsenz-Unterricht erläutert, bevor seine Umsetzung im digitalen Format dargestellt wird. Ein Ausblick darauf, welche Elemente auch in Zukunft beibehalten werden sollten, beschließt den Beitrag.

Schlüsselwörter: Schreibtutorien, digitale Lehre, Team-Teaching, Studienvorbereitung

1. Einleitung

Für die erfolgreiche Absolvierung eines Hochschulstudiums sind die sichere Beherrschung der Bildungssprache sowie eine angemessene Schreibkompetenz eine grundlegende Voraussetzung. Damit kommt auf C1-Niveau dem Schreiben eine besondere Bedeutung zu, da in der anschließend abzulegenden DSH-Prüfung hohe Anforderungen an die Kandidat*innen gestellt werden. Sie sollten nicht nur dazu in der Lage sein, ihre Gedanken geordnet und strukturiert darzustellen, sondern auch den passenden Wortschatz verwenden zu können. Darüber hinaus sollten sie über Kenntnisse verschiedener Textsorten wie Zusammenfassung, Erörterung und Stellungnahme verfügen. Zudem wird auf C1-Niveau sowie in der DSH-Prüfung häufig eine Grafikbeschreibung gefordert, die den Lernenden Schwierigkeiten bereitet.

In dem folgenden Text stelle ich zunächst die Struktur der studienvorbereitenden Sprachkurse und der sogenannten „Schreibtutorien“ an der TU Darmstadt dar (Abschnitt 2). Anschließend gehe ich auf den in Zusammenarbeit zwischen der Zentralen Koordinierungsstelle für Flüchtlingsintegration des Dezernats Internationales und der Bereichsleitung der studienvorbereitenden Sprachkurse entwickelten Plan für die digitale Lehre ein (Abschnitt 3). Danach beschäftige ich mich am Beispiel des Pilotprojekts Schreibförderung in den C1.1-Kursen mit der Frage, inwieweit die digitale Durchführung den Bedarfen der Kursteilnehmer*innen, die in der Unterstützung beim Verstehen von Grafiken und der damit verbundenen Aufgabenstellungen sowie dem Aufbau und der Ausformulierung eines eigenen Textes liegen, gerecht werden konnte (Abschnitt 4), und überlege abschließend,

welche Schlussfolgerungen für die zukünftige Durchführung unserer Sprachkurse sich aus den gesammelten Erfahrungen ergeben (Abschnitt 5).

2. Die Kursstruktur

Die Kurse, die das Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt seit 2015/16 in Zusammenarbeit mit der Zentralen Koordinierungsstelle für Flüchtlingsintegration des Dezernats Internationales studierwilligen Menschen mit Fluchthintergrund anbietet, sind studienvorbereitende Kurse mit sprachlichem Schwerpunkt auf den Niveaus B1.1 bis C1.2 inklusive DSH- bzw. TestDaF-Vorbereitung. Die Maßnahme wird vom DAAD im Rahmen des Integra-Programms finanziert (cf. DAAD 2018). In diesen Kursen geht es insbesondere um die Vermittlung der Bildungssprache sowie die Förderung der Schreibkompetenz – zwei Elemente, die für ein wissenschaftliches Studium unabdingbar sind. Daher liegt in unseren Kursen der Schwerpunkt auf der Förderung dieser beiden Elemente. In diesem Zusammenhang ist es meistens Aufgabe der Schreibenden, sich mit einem studienbezogenen oder wissenschaftsorientierten Thema auseinanderzusetzen. Ihre Texte sollen einen Umfang von etwa 250 Wörtern haben und dokumentieren, dass sprachliche Handlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Beispiele aufführen, Argumentieren, Kommentieren und Bewerten beherrscht werden.

Um auf die Bedarfe der Zielgruppe möglichst adäquat eingehen zu können, wurde im Oktober 2017 die Struktur des Kursangebots modifiziert und ein wöchentlich stattfindender Schreibförderungstag in den C1.1-Kursen (im weiteren Verlauf auch als „Schreibtutorium“ bezeichnet) eingeführt. Dieses Pilotprojekt entstand in Kooperation des Sprachenzentrums mit dem Praxislabor des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik sowie der Zentralen Koordinierungsstelle für Flüchtlingsintegration des Dezernats Internationales der Technischen Universität Darmstadt. Sein Ziel ist die Auseinandersetzung mit den studienrelevanten Textsorten und die Verbesserung der Schreibkompetenz. Seit April 2018 wird der Schreibförderungstag außerdem durch den Einsatz von studentischen Tutoren und Tutorinnen unterstützt.

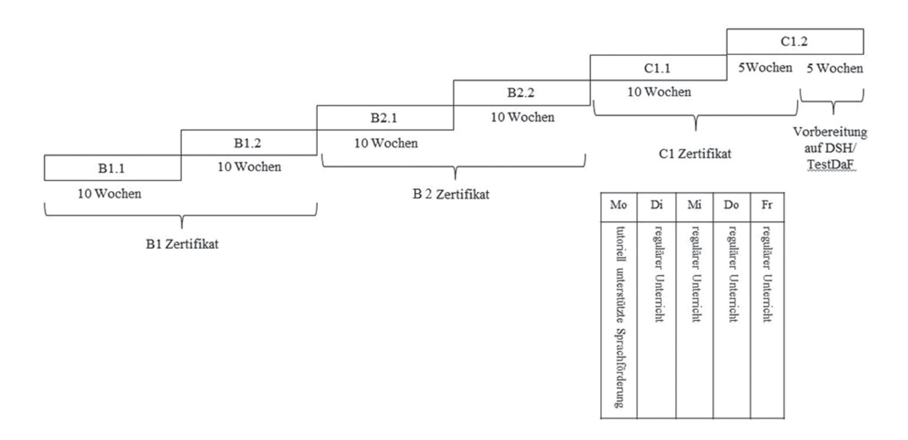


Abb. 1: Kursstruktur der Sprachmodule ab Oktober 2017 (zunächst Sprachförderung, später Umbenennung in Schreibförderung (mit Tutor*innen ab 4/18))

Die studienvorbereitenden Sprachkurse werden als Intensiv-Sprachkurse durchgeführt, die an 5 Tagen pro Woche als jeweils 4-stündiger Unterricht stattfinden. Hinzukommen in jedem Kurs einmal wöchentlich ein 90-minütiger Förderunterricht sowie weitere Angebote, mit denen sich die Kursteilnehmer*innen mindestens zusätzliche 90 Minuten pro Woche beschäftigen sollen. Dazu zählen z.B. das Sprachencafé des Schreibcenters der TU Darmstadt, Unterstützung durch AK 55 (ein Arbeitskreis von Ehrenamtlichen, die älter als 55 Jahre und oft bereits im Ruhestand sind), Angebote des Dezernats Internationales sowie der Besuch von Kunstausstellungen, die von der TU Darmstadt veranstaltet werden.

Was den Förderunterricht betrifft, so wird er von studentischen Hilfskräften durchgeführt. Er dient dazu, Hilfestellung beim Wortschatzerwerb bzw. beim grammatikalischen Verständnis zu leisten. Während er zunächst nur für Kursteilnehmer*innen mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen der neuen Sprache angeboten wurde, ist er seit April 2019 als Pflicht-Bestandteil in alle Kurse integriert. Als Grundlage für ihren Unterricht erhalten die studentischen Hilfskräfte vor Beginn des jeweiligen Kurses genaue Übersichten zu den im Unterricht der Lehrkräfte behandelten Themen sowie zu den Vertiefungen bzw. Wiederholungen, die von ihnen erwartet werden.

Um einen Kurs zu bestehen, müssen eine Zwischen- und eine Abschlussklausur geschrieben werden, in denen Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik und Textproduktion geprüft werden. Insgesamt sollten mindestens 50 Prozent der möglichen Punkte erzielt werden. Im Rahmen unserer Modulstruktur ist vorgesehen, dass nur einmal ein Kurs wiederholt werden kann.

3. Die Anpassung des Konzepts an die digitale Lehre

Bis Mitte März 2020 konnten die studienvorbereitenden Sprachkurse für Geflüchtete an der TU Darmstadt in Präsenzform durchgeführt werden. Dann kam es in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie zu einem bundesweiten Lockdown und in Folge zu einem Verbot der Präsenzlehre. Nach der Bekanntgabe der Entscheidung durch das Präsidium begann am Sprachenzentrum eine Phase intensiver Kommunikation und interner Fortbildung der Mitarbeiter*innen mit dem Ziel, digitale Sprachkurse anbieten zu können, und in Kooperation mit dem Dezernat Internationales wurde ein Modell für ein digitales Kursangebot entwickelt.

Um den Teilnehmenden der studienvorbereitenden Kurse die Möglichkeit zu geben, ihren Fremdsprachlernprozess in digital unterstützten und betreuten Lehr- und Lernsettings zu beginnen bzw. fortzusetzen (auf den Niveaus A2, B1-kompakt: kombinierter B1/B1+-Kurs, B2.1 und C1.1), werden die *Lernplattform Moodle* und das *Videokonferenzprogramm ZOOM* eingesetzt. Diese Kombination gewährleistet einen Sprachunterricht, in dem Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen, Wortschatzerwerb und grammatisches Wissen gleichermaßen trainiert werden können.

Dabei bestand die Annahme, dass durch den Wechsel asynchroner und synchroner Lernphasen eigenverantwortetes Lernen initiiert und unterstützt wird. Die Entscheidung für diese Kombination der a/synchronen Vermittlung beruhte ferner auf der Erfahrung, dass den Lernenden in den studienvorbereitenden Kursen für Geflüchtete häufig nur eine begrenzte informationstechnische Ausstattung zur Verfügung steht. Aus diesem Grund wurden Möglichkeiten gesucht, die ohne großen technischen Aufwand zu handhaben sind und den angestrebten Lernerfolg positiv unterstützen können. Dazu wurde folgendes Modell entwickelt:

Lernplattform (z.B. Moodle)	**Videokonferenzprogramm (z.B. ZOOM)**
eingesetzt für: - Bereitstellung der Lehr-Lern-Materialien für die asynchronen Lernphasen - Intensivierung des Sprachtrainings mit interaktiven Übungen (v.a. Leseverstehen, Hörverstehen, Grammatik, Wortschatzerwerb, Schreiben) - Ablage und Dokumentierung der Lernerarbeiten - Lernerfragen und Feedback (z.B. mithilfe der Chatfunktion oder Forum) - Testen - Verwaltung der Anwesenheit im Online-Unterricht (asynchrone Lernphase)	eingesetzt für: - Gewährleistung der face-to-face-Interaktion zwischen der Lehrkraft und Lernenden bzw. Lernenden untereinander während der synchronen Lehr-Lern-Phasen - Intensivierung des Sprachtrainings durch face-to-face-Übungen (v.a. Training des mündlichen Ausdrucks, Ausspracheschulung) - Erstellung kurzer Erklärvideos - Lernerfragen und Feedback - Aufrechterhaltung der Motivation und Förderung des eigenverantworteten Lernens - Testen - Verwaltung der Anwesenheit im Online-Unterricht (synchrone Lernphase) - Sprechstunden

Abb. 2: Kombinationsmodell asynchroner Phasen (Lernplattform Moodle) und synchroner Phasen (Videokonferenzprogramms ZOOM) im Online-Unterricht

Die Kombination der Lernplattform *Moodle* und des Videokonferenzprogramms *ZOOM* ermöglicht, dass der Online-Unterricht im selben Umfang und zu denselben Unterrichtszeiten wie die ursprünglich geplanten Präsenzkurse stattfinden kann. Sie gewährleistet außerdem die Durchführung der

Sondermaßnahmen, die zu unseren Kursen gehören: Auch Förderstunden und Schreibtutorien können über Zoom durchgeführt werden. Insgesamt ergibt sich wie im Präsenz-Unterricht ein wöchentliches Lehr-Lern-Pensum von 24 Stunden. Der Online-Unterricht erfordert die persönliche Anwesenheit der Kursteilnehmenden im virtuellen Raum, d.h. es besteht dieselbe Anwesenheitspflicht wie in einem regulären Präsenz-Unterricht.

Wie in dem Modell oben dargestellt, wurde in der ersten Phase davon ausgegangen, dass ein Wechsel zwischen synchronen und asynchronen Lernphasen sinnvoll wäre. Die Dauer und die Häufigkeit der einzelnen Lernphasen sollten je nach Kurs variieren können. In den Grundlagenkursen wurde beispielweise der Bedarf an intensiver Betreuung als sehr hoch eingeschätzt, weswegen den Online-Unterricht auf diesem Niveau häufigere und längere synchrone Lernphasen und kürzere asynchrone Selbstlernphasen auszeichnen sollten (Unterrichtsmodell A). In den Fortgeschrittenenkursen wurden wiederum längere asynchrone Lernphasen für angebracht gehalten, weil bei den Lernenden mehr Lernerfahrung und sprachliches Wissen vorausgesetzt werden konnten. Außerdem wird auf diesen Niveaustufen der Fremdsprachenerwerb durch komplexere Aufgabenstellungen gesteuert, deren Bearbeitung zeitintensiver ist (Unterrichtsmodell B). Auch war bei der Erstellung dieses Unterrichtskonzepts anfangs nicht klar, wie lange man als Lehrkraft Zoom pro Unterrichtstag würde nutzen können. Da man von einer zeitlich beschränkten Nutzung ausging, erschien es sinnvoll, längere asynchrone Lernphasen vorzusehen.

Unterrichtsmodell A: Grundkurs A2

synchrone Lernphase via zoom	asynchrone Lernphase in moodle	synchrone Lernphase via zoom	asynchrone Lernphase in moodle	synchrone Lernphase via zoom

Unterrichtsmodell B: Fortgeschrittenenkurse (B1-kompakt, B2.1 und C1.1)

synchrone Lernphase via zoom	asynchrone Lernphase in moodle	synchrone Lernphase via zoom	asynchrone Lernphase in moodle	synchrone Lernphase via zoom

Bei der Umsetzung in die Praxis stellte sich aber relativ schnell heraus, dass aufgrund der vom Hochschulrechenzentrum der TU erworbenen Lizenzen Zoom für den Unterricht ohne zeitliche Einschränkungen genutzt werden konnte. Das hatte zur Folge, dass der Online-Unterricht im Prinzip wie der Präsenz-Unterricht durchgeführt wird, d.h., am Bildschirm wird mit Unterstützung der notwendigen Lehrmaterialien weitgehend synchron gearbeitet. Da die studienvorbereitenden Kurse nun aber erstmalig die Möglichkeit bekamen, Moodle zu nutzen, wurden schnell dessen Vorteile erkannt, dort ergänzende Materialien, Aufgaben usw. einzustellen. Seit diesem Zeitpunkt gibt es begleitend zu dem jeweiligen Sprachkurs einen entsprechenden Moodle-Kurs.

Wie sich die Unterschiede zwischen Präsenz-Unterricht und Digital-Unterricht auf die Erreichung der Unterrichtsziele auswirken, werde ich im Folgenden mittels der Anpassungen des Schreibfördertages an die Bedingungen der online-Lehre erläutern. Dazu werden die bereits in 2. eingeführten Schreibtutorien noch einmal detaillierter dargestellt (4.1), um dann die in 4.2 erläuterten Veränderungen im Online-Unterricht nachvollziehen zu können.

4. Anforderungen an das Schreiben auf C1-Niveau

Bei den in den Zwischen- und Abschlussklausuren geforderten Grafikbeschreibungen auf C1-Niveau ließ sich immer wieder beobachten, welche Schwierigkeiten die Kursteilnehmer*innen mit der Darstellung der Inhalte hatten. Zum einen lagen sie in dem Verständnis der mit der Grafik verbundenen Aufgabenstellungen. So wurde auf der inhaltlichen Ebene zum Beispiel oft festgestellt, dass die Lernenden bereits das Thema einer Grafik nicht präzise benennen konnten, da sie Textsortenelemente wie Überschriften und Unterüberschriften nicht beachteten. Auch die Zusammenfassung der wesentlichen Informationen stellte oft eine Hürde dar, da den Teilnehmer*innen nicht klar war, welche Informationen sie genau versprachlichen sollten. Häufig wurden die Beziehungen zwischen verschiedenen Items nicht erkannt und eine willkürliche Auswahl getroffen.

Auf der sprachlichen Ebene fiel es schwer, die für die Beschreibung der jeweiligen Grafik geeigneten Redemittel anzuwenden. Die Beherrschung eines differenzierten Wortschatzes, der es ermöglicht, Inhalte auf

bildungssprachlichem Niveau stilistisch abwechslungsreich darzustellen und sie in einem kohärenten Text sinnvoll miteinander zu verknüpfen, ist auf diesem Sprachniveau darüber hinaus erforderlich.

4.1 Schreibförderung in Präsenz

Die oben dargestellten Schreibtutorien (Kap. 2) wurden in der Zeit zwischen April 2018 und Dezember 2019 regelmäßig in Präsenzform in den studienvorbereitenden Sprachkursen für Geflüchtete im Modul C1.1 durchgeführt. Auf die Unterrichtspraxis bezogen bedeutet das, dass ein Wochentag (4 Unterrichtsstunden) der Schreibförderung gewidmet ist, wobei die konkrete Aufgabenstellung im Zusammenhang mit der im Unterricht bearbeiteten Thematik steht. Die Lehrkraft ist für die detaillierte Planung des Unterrichtstages verantwortlich. Sie bestimmt die Lernziele, wählt geeignete Unterlagen aus, formuliert die Aufgabenstellungen und unter Umständen Musterlösungen, definiert die Handlungsfelder der Tutorinnen, gibt die Bearbeitungszeiten vor und legt die Zusammensetzung der Kleingruppen fest. Die Ausarbeitung dazu erhalten die Tutor*innen für ihre Vorbereitung 3 bis 4 Tage vor dem Schreibförderungstag per Mail. Vor ihrem ersten Einsatz werden die Tutor*innen vom Sprachenzentrum und dem Praxislabor des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik dafür qualifiziert und während ihrer Einsätze weiter begleitet.

Der Schreibförderungstag läuft im Team-Teaching ab, d.h. Lehrkraft und Tutor*innen arbeiten Hand in Hand und sind während der ganzen Unterrichtszeit präsent. Die Lehrkraft leitet den Unterricht ein, erklärt die Aufgabenstellung und gibt den zeitlichen Rahmen für Gruppen- und Plenumsphasen vor. Die Betreuung der Arbeit in den Kleingruppen (ca. 3–6 Personen je nach Kursgröße) ist Aufgabe der Tutor*innen. Sie leiten die Arbeitsprozesse an, klären Verständnisfragen zu Aufgabenstellung oder Wortschatz, geben Feedback zu Lösungen, helfen mündlich bei Korrekturen kürzerer Lernertexte oder vermitteln nötiges Hintergrundwissen. Ziel ist immer die Vorbereitung des Schreibprozesses z.B. durch die Erstellung einer Grobgliederung, die Verfassung einer Einleitung oder einzelner Textabschnitte zumindest in Stichworten. Je nach Aufgabenformat und dessen Verständnis können Schreibaufgaben nach den Erfahrungen in den ersten Sitzungen im Unterricht vollständig bearbeitet werden und müssen nicht

zuhause beendet werden. Dabei wird den Kursteilnehmer*innen auch vermittelt, anhand welcher Kriterien sie ihre Texte nach Abschluss des Schreibprozesses eigenständig überprüfen und korrigieren können. Die Lehrkraft setzt den Termin fest, bis wann die Texte abzugeben sind. Wenn sie nicht direkt nach dem Unterricht abgeliefert werden können, sollte das spätestens 2 bis 3 Tage danach der Fall sein, damit sie vor dem nächsten Schreibtutorium kontrolliert werden können. Die zügige Korrektur der erstellten Texte und ein Feedback dazu ist Aufgabe der Lehrkraft.

Wie Evaluationen des Sprachenzentrums nach den in Präsenz durchgeführten Schreibtutorien ergaben, war die Resonanz der Kursteilnehmer*innen überwiegend positiv, da sie Vorteile für ihren eigenen Lernprozess darin sahen, sich in ihrer Kleingruppe und mit den Tutorinnen über Fragen, Ideen und sprachliche Formulierungsmöglichkeiten auszutauschen. Die Leistungen in der Textproduktion verbesserten sich in C1.1 und auch die Erfolgsquoten in der DSH-Prüfung stiegen.[11]

4.2 Schreibtutorium digital

Grundsätzlich wird das Konzept seit April 2020 so fortgeführt, wie es für den Präsenz-Unterricht entwickelt wurde: Der jeweilige Unterrichtstag wird von der zuständigen Lehrkraft präzise vorgeplant, die Tutor*innen werden einige Tage vorher darüber informiert, indem ihnen die für die Vorbereitung nötigen Unterlagen zugeschickt werden, und das Schreibtutorium wird gemeinsam durchgeführt.

Ein wesentlicher Unterschied zu einem in Präsenz durchgeführten Schreibförderungstag, in dem alle Beteiligten den Unterrichtstag gemeinsam in einem Raum verbringen, liegt im Digital-Unterricht zum einen in der Instabilität mancher Internetverbindungen. Auch die Nicht-Einschaltung der eigenen Kamera, die von manchen unserer Kursteilnehmer*innen mit technischen Schwierigkeiten begründet wird, stellt gerade in diesen sehr intensiven Gesprächs- und Arbeitsphasen eine Einschränkung dar, da eine Kommunikation von Angesicht zu Angesicht dadurch verhindert wird.

11 Dieses Ergebnis wurde in einer kleinen Studie erarbeitet, cf. dazu Penzes, Anamarija/Völkel, Brigitta, 2020 „Tutoriell unterstützte Förderung der Schreibfertigkeit in den studienvorbereitenden Kursen für studieninteressierte Geflüchtete". ZIF, 25(1), 993–1011.

Darüber hinaus ist es nicht möglich, die dem Schreibförderungstag zugrundeliegende Idee des Team-Teachings in einem digitalen Unterrichtsraum tatsächlich umzusetzen. Wenn die Gruppen ihren Breakout-Rooms beigetreten sind, ist das Gruppengeschehen für die Lehrkraft nicht mehr zu verfolgen. Die Schnelligkeit der Erledigung einer Aufgabe, die sich stellenden Probleme und Fragen werden von ihr nicht wahrgenommen, außer, eine Tutorin bittet sie ausdrücklich um Unterstützung. Die in einem „realen" Kursraum mögliche unbemerkte Beobachtung der verbalen und nonverbalen Kommunikation in einer Gruppe entfällt im Digital-Unterricht ebenso wie die unkomplizierte Ansprechbarkeit der Lehrkraft durch Kursteilnehmer*innen. Außerhalb des Plenums hat die Lehrkraft nur die Möglichkeit, in gewissen Zeitabständen einem Breakout-Room beizutreten, wodurch sie das Gruppengeschehen direkt unterbricht und stört.

Auf der anderen Seite bietet die Nutzung von Moodle neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit. So können die Tutor*innen während der Gruppenphasen auf Werkzeuge wie das Whiteboard oder Etherpad zurückgreifen. Letzteres ermöglicht den Kursteilnehmer*innen, parallel z.B. Entwürfe einer Einleitung zu schreiben, die für alle Gruppenmitglieder sichtbar sind und gemeinsam diskutiert und bearbeitet werden können. Da die Tutor*innen wie die Lehrkräfte und die Kursteilnehmer*innen in den jeweiligen Moodle-Kurs eingeschrieben sind, haben sie die Möglichkeit, Ergebnisse aus den Gruppenarbeitsphasen in Moodle hochzuladen und so allen Gruppenmitgliedern zur Nacharbeit zur Verfügung zu stellen.

Was die Erstellung von Materialien für die Kursteilnehmer*innen durch die Lehrkräfte betrifft, so lassen sich für das Schreibtutorium in Moodle neben geeigneten Redemitteln Arbeitsblätter mit farbigen Schaubildern/Grafiken einstellen, deren optische Qualität deutlich besser ist als die der üblicherweise im Präsenz-Unterricht ausgegebenen Schwarz-Weiß-Kopien. Die Kursteilnehmer*innen können ihre Schreibprodukte auch nach Beendigung des Unterrichtstages in Moodle hochladen, wo sie direkt von der Lehrkraft bearbeitet werden können. Bei in WORD erstellten Texten ermöglichen die Kommentarfunktion und farblich abgesetzte Verbesserungsvorschläge eine für die Empfänger*innen leichter lesbare Darstellung als eine handschriftliche Korrektur.

Bezüglich der Aufgabenstellung wurde im aktuellen C1.1-Kurs versucht, die zu den jeweiligen Grafiken gestellten Aufgaben zu variieren.

Zunächst ging es schwerpunktmäßig darum, Thema und Aufbau einer Grafik darzustellen sowie die wesentlichen Informationen mit passenden sprachlichen Redemitteln angemessen beschreiben zu können. Basierend auf der Grafikbeschreibung sollte man sich mit ein oder zwei ergänzenden Fragen beschäftigen. Später war die Aufgabe, einen Text zu einem vorgegebenen Thema zu verfassen, wofür die Grafik nur die Basisinformationen lieferte. Hier lag der Schwerpunkt auf der Bearbeitung weiterführender Fragestellungen; die Grafikbeschreibung sollte nur einen kleinen Teil des Gesamttextes ausmachen. Dabei wurde festgestellt, dass es den Kursteilnehmer*innen schwerfiel, die Veränderung der Aufgabenstellung zu verstehen und umzusetzen. War zum Beispiel anfangs bei einer Grafik gefordert worden, einen Vergleich mit dem eigenen Heimatland zu ziehen, gingen viele davon aus, dass diese beiden Aspekte nun in jeder weiteren Grafikbeschreibung ebenfalls zu bearbeiten seien. Unterschieden sich Thema der Schreibaufgabe und Titel der Grafik, wurde das oft nicht beachtet. In den Feedbacks der Lehrkräfte zu den erstellten Texten und auch im Unterricht wurde immer wieder auf solche Missverständnisse eingegangen. Da die Lehrkräfte die Gespräche in den Kleingruppen nicht verfolgen konnten, konnten sie nicht sofort klärend eingreifen. Aus meiner Erfahrung wären derartige Unklarheiten im Präsenz-Unterricht schneller thematisiert worden, da die Lehrkraft dort für alle Kursteilnehmer*innen jederzeit ansprechbar ist und daher direkt auf die nötige Auseinandersetzung mit der jeweils geforderten Aufgabenstellung hätte verwiesen werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Schreibförderungstag auch im digitalen Format durchweg auf positive Resonanz bei unserer Zielgruppe stößt. Die Mehrheit findet den kommunikativen Austausch mit Tutor*innen hilfreich, da hier die Gelegenheit besteht, sich mit ungefähr gleichaltrigen muttersprachlichen Studierenden zu unterschiedlichen Themen auszutauschen und davon sowohl inhaltlich als auch sprachlich zu profitieren. An den abgelieferten Texten zeigt sich, dass diejenigen, die regelmäßig an der Verbesserung ihrer Schreibfähigkeiten arbeiten, davon deutlich profitieren können. Von Seiten der Lehrkräfte ist wie im Präsenz-Unterricht gefordert, sich in der Unterrichtsplanung an den Schwierigkeiten und dem Bedarf der jeweiligen Gruppe zu orientieren, um eine möglichst gute Unterstützung hinsichtlich der Weiterentwicklung der individuellen Schreibfähigkeiten bieten zu können.

5. Fazit und Ausblick

Die Kursteilnehmer*innen in den studienvorbereitenden Sprachkursen wissen zu schätzen, dass sie durch den Digital-Unterricht die Möglichkeit erhalten, ihre Sprachausbildung weiter zu verfolgen. Auf Basis der geschilderten Erfahrungen und Eindrücke lässt sich jedoch resümieren, dass die möglichst baldige Rückkehr zum Präsenz-Unterricht für diese Sprachkurse das Ziel sein muss. Unsere Lernenden streben an, sich ein Leben in Deutschland aufzubauen, weshalb dem Austausch mit anderen und dem Aufbau persönlicher Kontakte ein besonderer Stellenwert eingeräumt werden muss. Wünschenswert wäre aber, die Möglichkeit zur Arbeit mit Moodle aufrechterhalten zu können, da die Lernplattform, wie weiter oben ausgeführt, sinnvoll einsetzbare Lehr- und Lernmöglichkeiten bietet, die über die konventionelle Unterrichtsgestaltung hinausgehen. Aus diesem Grund sind Unterrichtskonzepte, die die Vorteile des Präsenz-Unterrichts mit der Nutzung digitaler Werkzeuge verknüpfen, für die Zukunft durchaus anzustreben.

Eine funktionierende technische Ausstattung vorausgesetzt, ermöglicht die Ergänzung durch einen E-Learning-Kurs neue Formen der Ergebnissicherung, bspw. könnte die Lehrkraft im Präsenz-Unterricht den besprochenen Wortschatz mit dem Laptop in WORD festhalten und anschließend unter dem Unterrichtstag in Moodle abspeichern. Über einen Beamer können die Kursteilnehmer*innen während des Unterrichts die Eingabe mitverfolgen bzw. könnten Tafelbilder oder auch Erklär-Videos gezeigt und danach besprochen werden. Anschließend könnten diese ebenfalls in Moodle hochgeladen werden und würden auf diese Weise allen Teilnehmer*innen direkt zur Verfügung stehen.

Wenn die Lernenden ihre eigenen Texte in WORD erstellen und in Moodle hochladen, stehen sie den Lehrkräften dort schnell für Feedback oder Korrektur zur Verfügung. Außerdem werden so die Fähigkeiten der Lernenden hinsichtlich der Eingabe von Texten am PC oder der Nutzung von Online-Angeboten im Hinblick auf das Studium bereits trainiert.

Worauf bei der Rückkehr zum Präsenz-Unterricht ebenfalls nicht verzichtet werden sollte, ist die Möglichkeit der Lehrkräfte, in ihren Moodle-Kurs zusätzliche Lernmaterialien, weiterführende Links oder vertiefende Übungen einzustellen. Dies ermöglicht den Kursteilnehmer*nnen auf

unkomplizierte Weise ein eigenständiges Weiterlernen und die Verfolgung des Unterrichtsstoffs auch dann, wenn sie einmal nicht anwesend sein können.

Voraussetzung für die Nutzung dieser digitalen Möglichkeiten ist natürlich immer, dass zum einen die Unterrichtsräume über die entsprechende technische Ausstattung verfügen und zum anderen die Lehrkräfte so fortgebildet sind, dass sie diese didaktisch sinnvoll nutzen können.

Was die Rückkehr zum Präsenzunterricht betrifft, so bleibt festzuhalten, dass die durch die pandemische Ausnahmesituation erzwungenen Anpassungen an das digitale Format auch interessante neue Möglichkeiten eröffnet haben, die in der Zukunft hoffentlich gewinnbringend genutzt werden können!

Thorsten Parchent

PROFI in MINT: Stärkung der Region mit und durch geflüchtete Akademiker/innen

PROFI in MINT: Strengthening the Region with and by Academic Refugees

Abstract: The PROFI in MINT project supports academic refugees in the region with finding local employment commensurate with their education. To do this, they receive support with acquiring a university certificate, as well as with specialized language courses, measures to assist them with entering the job market, and also a job-alumni mentoring program. For the project, which is based on well-established structures for supporting refugees at the university, new partners on and beyond the campus are specifically involved in project implementation. The project strengthens the Upper Franconia region by taking its basic conditions and needs into account, such as the high density of industry and the need for skilled labor in rural areas, and cooperates with the Upper Franconian university association Bamberg, Coburg, Hof, Bayreuth. It thus brings together as many stakeholders as possible in work with refugees as well as in the labor market in an extensive network. International alumni who have already successfully found a position support the project by transferring their experience.

Keywords: academic refugees, labor market, MINT, initial employment, further training, cooperative transition management

Zusammenfassung: Das Pilotprojekt PROFI in MINT unterstützt geflüchtete Akademikerinnen und Akademiker aus der Region dabei, eine bildungsadäquate Beschäftigung vor Ort zu finden. Dies soll durch den Erwerb eines Hochschulzertifikats sowie mit Fachsprachkursen, arbeitsmarktüberführenden Maßnahmen und einem Job-Alumni-Mentoring-Programm umgesetzt werden. Dabei werden, auf gut etablierte Strukturen zur Geflüchtetenunterstützung an der Hochschule aufbauend, gezielt neue Partner am und jenseits des Campus bei der Projektumsetzung eingebunden. Mit der Stärkung der Region Oberfranken durch die Berücksichtigung ihrer Rahmenbedingungen und Bedürfnisse, wie bspw. hohe Industriedichte und Fachkräftebedarf im ländlichen Raum, und der Kooperation mit dem oberfränkischen Hochschulverbund Bamberg, Coburg, Hof, Bayreuth werden in einem sich gezielt erweiternden Netzwerk möglichst viele Akteure der Geflüchtetenarbeit einerseits und des Arbeitsmarkts andererseits zusammengeführt. Internationale Alumni, die bereits erfolgreich eine Arbeitsstelle gefunden haben, unterstützen das Projekt durch Erfahrungstransfer.

Schlüsselwörter: Geflüchtete Akademiker*innen, Arbeitsmarkt, MINT, Berufseinstieg, Weiterqualifizierung, Kooperatives Übergangsmanagement

1. Einleitung

Die Universität Bayreuth begreift schon seit 2015 ihre Mission für studierfähige Geflüchtete als „Integration durch Bildung“, um ihnen in Bayreuth und der Region neue Perspektiven zu geben. Wie viele andere Hochschulen auch hat sie seit 2016 an den DAAD-Förderprogrammen für Geflüchtete „Integra“ und „Welcome“ teilgenommen und bietet in diesem Rahmen interkulturell angelegte DaF-Sprachkurse an. Buddyprogramme, Informationsveranstaltungen zu Studienangeboten sowie weitere propädeutische Maßnahmen ergänzen diese Sprachkurse für studierfähige Geflüchtete mit Hochschulzugangsberechtigung. Fachsprachkurse und zahlreiche studienbegleitende Angebote in Form von Workshops sichern im Anschluss den Studienerfolg ab.

Darüber hinaus fühlt sich die Universität als wichtiger Impulsgeber gegenüber der Region und der Stadt in der Pflicht, in einer Vorreiter- und Mittlerrolle zugleich das Ankommen, das Einleben und die Vernetzung der Geflüchteten voranzubringen. Die Integration von internationalen Studierenden und Geflüchteten stellt eine besondere Aufgabe dar, welche die Chance bietet, für Deutschland zahlreiche zusätzliche potenzielle Talente zu gewinnen. Das 2019 erstmals ausgeschriebene PROFI-Programm des DAAD richtet sich daher an hochqualifizierte Geflüchtete, die in ihrem Heimatland bereits einen Studienabschluss erworben haben und nun vor der Herausforderung stehen, eine angemessene Beschäftigung in Deutschland zu finden. Die Pilotprojekte sollen mithilfe von akademischen Qualifizierungsprogrammen nicht nur ergänzende Fachkenntnisse vermitteln, sondern darüber hinaus auch eine individuell zugeschnittene Beratung sowie eine gezielte Vorbereitung auf den deutschen Arbeitsmarkt anbieten. Die Qualifizierungsprogramme schließen mit dem Erwerb eines anerkannten Hochschulzertifikats oder eines deutschen Hochschulabschlusses ab. Nachfolgend wird beschrieben, wie die Universität Bayreuth das Projekt entwickelt und umgesetzt hat.

2. Von interkulturellen, studienvorbereitenden Sprachkursen zu arbeitsmarktüberführenden Maßnahmen

Auch wenn sie bereits über einschlägige Berufserfahrung verfügen, verhindern häufig mangelnde Akzeptanz der internationalen Abschlüsse, geringe (Fach-)Sprachkenntnisse und fehlendes Wissen über die Spezifika des deutschen Arbeitsmarkts, dass geflüchtete Akademikerinnen und Akademiker auf dem deutschen Arbeitsmarkt eine bildungsadäquate Beschäftigung finden. Ziel war es, ein Projekt zu konzipieren, das all diese Bedarfe adressiert: ein deutscher Hochschulzertifikatslehrgang zur fachlichen Nachschulung, Fachsprachkurse, arbeitsmarktvorbereitende bzw. -überführende Maßnahmen sowie Netzwerkarbeit und Wissenstransfer. Seit 2015 haben sich die Angebote für Geflüchtete von reinen propädeutischen Maßnahmen zur Studienaufnahme hin zu studienerfolgssichernden Angeboten erweitert bzw. verschoben. Hier stehen sowohl überfachlich-methodische Kompetenzen, wie Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben, die Vermittlung von Fachsprache als auch studienerfolgssichernde Ansätze (Studienmanagement, Stressbewältigung, Lernstrategien, u.a.) im Mittelpunkt. Ab 2019 wurden erste arbeitsmarktvorbereitende Maßnahmen etabliert und dabei Bestehendes auf die neuen Zielgruppen geflüchtete bzw. internationale Studierende adaptiert. Aus der Evaluierung dieser Angebote haben sich dann neue bzw. spezielle Bedarfe für die Zielgruppe ergeben (z.B. BewerbungsBasics for Refugees, vgl. 3.2.5). Auf diesem sich strukturiert weiterentwickelnden, langjährigen Aufbau von Unterstützungsangeboten, dem damit verbundenen Wissensaufbau, Evaluierungen und Neubewertungen sowie daraus entstandenen kreativen Folgeansätzen ruht das Fundament der Projektidee „Profi in MINT“.

3. Das Projekt „PROFI in MINT“

Das Pilotprojekt „PROFI in MINT“ wurde durch die Servicestelle Flucht und Migration des International Office, der Stabsabteilung KarriereService & Unternehmenskontakte sowie der Campus-Akademie für Weiterbildung der Universität Bayreuth kooperativ erarbeitet. Dabei wurde ein Zertifikatslehrgang entwickelt, der fachliche Weiterschulungsmodule aus dem MINT-Bereich, propädeutische Fachsprachkurse für Wirtschaft und

MINT, arbeitsmarktvorbereitende und -überführende Maßnahmen sowie ein neu konzipiertes Alumni-Job-Mentoring-Programm beinhaltet. Im Projektverlauf wurden die ursprünglich flankierenden Maßnahmen der Fachsprachenvermittlung und der Arbeitsmarktvorbereitung bzw. -überführung komplett in den modularen Ablauf des Zertifikatslehrgangs integriert. Aus jeder Abteilung sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Umsetzung involviert, um die jeweiligen zugeordneten Aufgabenfelder abzudecken und Projektanteile entsprechend umzusetzen. Studentische Mitarbeiter mit Fluchthintergrund unterstützten darüber hinaus zu Beginn die Projektkoordination bei Werbemaßnahmen, Teilnehmerakquise und Erstellung von Social-Media-Inhalten, um ihr Wissen über die Zielgruppen zu teilen und Zugang zu (neuen) Netzwerken für alle Seiten sicherzustellen. Nachfolgend werden die Bestandteile des im Rahmen des Projekts entwickelten Zertifikatslehrgangs „Technik und Management“ im Einzelnen vorgestellt.

3.1 Das Konzept des Zertifikatslehrgangs

Der Zertifikatslehrgang „Technik und Management“ ist auf die Arbeitsmarktbedarfe in Oberfranken fokussiert, aber auch generell auf den Fachkräftemangel im MINT-Bereich in ganz Deutschland zugeschnitten. Das interdisziplinäre Programmangebot greift dabei einen der strategischen Ansätze und ein Kernelement der Universität Bayreuth auf, nämlich speziell konzipierte, fachübergreifende und kreative Studiengänge bzw. Forschungsansätze zu entwickeln und anzubieten. Durch die Teilnahme an der fachbezogenen Qualifizierungsmaßnahme wird geflüchteten Akademikerinnen und Akademikern die Möglichkeit gegeben, ein Zertifikat zu erlangen, bei dem ingenieurwissenschaftliche Grundlagen aufgefrischt und um neue Kenntnisse im wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenbereich ergänzt werden. Zwei Fachsprachkurse erweitern gezielt die bisherigen Deutschkenntnisse. Individuell zugeschnittene Beratungs- und Betreuungsangebote sowie fach- und berufsbezogene Coachingformate und überfachlich-methodische Weiterbildungsangebote flankieren den Lehrgang. Ergänzt werden die Maßnahmen durch die Einbeziehung der internationalen Alumni & Friends der Universität Bayreuth im Rahmen eines Job-Mentoring-Programms und durch die Erweiterung und den Ausbau des Netzwerk- und Mentorenprogramms „Neue Stärken entdecken – die Potentiale von internationalen und geflüchteten Studierenden und Absolvent/innen für den Mittelstand in der Region

Oberfranken". Darüber hinaus unterstützt die TechnologieAllianzOberfranken (https://www.tao-oberfranken.de/) als Dach der Zusammenarbeit der Universitäten Bayreuth und Bamberg sowie der Hochschulen Coburg und Hof das Projekt und ermöglicht damit eine räumliche Öffnung und potentielle Erweiterung der Angebote. Diese auf Synergien und Netzwerkeffekte bauende Strategie der drei beteiligten Parteien – geflüchtete Akademiker/innen, Hochschulen sowie Unternehmen – soll den Herausforderungen einer gelingenden Integration in den Arbeitsmarkt im ländlichen Raum möglichst optimal begegnen. PROFI in MINT soll so einen Beitrag leisten, um der Abwanderung in Ballungsräume und dem demographischen Wandel angesichts einer älter werdenden Bevölkerung entgegenzuwirken.

Zur Bewerbung des Qualifizierungsprogrammes wurde eine Informationsbroschüre angefertigt, welche die wichtigsten Daten und Inhalte des Lehrgangs aufzeigt. Diese wird an verschiedene Ämter, Arbeitsagenturen und Jobcenter, Vereine und Verbände sowie andere Hochschulen versendet, um auf das Programm aufmerksam zu machen und Teilnehmende zu gewinnen. Zudem wird der Kurs in verschiedenen Pressemitteilungen, Anzeigenschaltungen und auf diversen Social-Media-Kanälen – beispielsweise denen der Universität Bayreuth oder der Campus-Akademie für Weiterbildung – beworben. Im November 2020 (Ausstrahlung 23.12.2020) wurde außerdem in einem Radiointerview mit dem Deutschlandfunk das Projekt vorgestellt.

3.2. Inhalte und Struktur des Zertifikatslehrgangs

Der Kurs wurde erstmalig im Wintersemester 2020/2021 an der Universität Bayreuth angeboten. Die Laufzeit beträgt ein Semester mit ca. 192 UE (1 UE à 45 Minuten). Insgesamt umfasst der Lehrgang fünf Elemente sowie fakultative, bedarfsgerecht angebotene Zusatzmaßnahmen aus dem überfachlich-methodischen Bereich. Im Förderzeitraum können voraussichtlich vier Durchläufe realisiert werden. Zur Teilnahme müssen die Bewerberinnen und Bewerber einen akademischen Hochschulabschluss im Ingenieurwesen, in einer Naturwissenschaft oder in einem vergleichbaren MINT-Studium sowie Deutschkenntnisse ab Niveau B2 vorweisen. Nach erfolgreichem Abschluss des Lehrgangs erwerben die Teilnehmenden ein Zertifikat.

Die folgende Übersicht stellt die Inhalte des Zertifikatslehrgangs dar; im Anschluss werden die einzelnen Bestandteile genauer erläutert.

Module und Inhalte des Zertifikatslehrgangs „Technik und Management“ * Änderungen vorbehalten

3.2.1 Ingenieurwissenschaftliche Grundlagen* (96 UE)

- Elektrotechnik
- Ingenieurmathematik
- Produktionstechnik
- Technische Mechanik
- Technische Thermodynamik
- Wärmeübertragung

3.2.2 Wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen* (32 UE)

- Pflichtbereich
  - Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre
  - Einführung in die Volkswirtschaftslehre
- Ergänzende betriebswirtschaftliche Kurse
  - Buchführung
  - Kostenrechnung

3.2.3 Fachsprachkurse (64 UE)

- Fachsprache MINT-Bereich
- Fachsprache Wirtschaft

3.2.4 Alumni-Job-Mentoring-Programm

- Vermittlung zu Junior- und Senior-Alumni für Karrieregespräche
- Zugang zu Karrierenetzwerken

3.2.5 KarriereService*

- Pflichtbereich
  - BewerbungsBasics
  - Deutsch für Bewerbungen
- Wahlpflichtbereich (1 Kurs frei wählbar)
  - Bewerbungstrainings
  - Simulierte Vorstellungsgespräche
  - Praxisworkshops und Vorträge

3.2.6 Zusätzliches Angebot

- Teilnahme am Vorbereitungskurs telc Deutsch B2+ Beruf und abschließendem Test
- Zusätzliche studienpropädeutische oder studienbegleitende Maßnahmen. Dazu zählen u. a. Schreibberatung, Wissenschaftskultur und -sprache, Problemlösungsstrategien, interkulturelle Trainings, Rechtsberatung, Traumabewältigung
- Spezielle Coachings und Maßnahmen zur Vorbereitung auf und zur Überführung in den Arbeitsmarkt (z. B. spezifische Aufbauworkshops für den Berufseinstieg, reale Unternehmensworkshops, KarriereWeg-Gespräche)

3.2.1 Ingenieurwissenschaftliche Grundlagen

Ein zentrales Ziel des Zertifikatslehrgangs „Technik und Management“ ist die Wiederholung und Auffrischung der wichtigsten ingenieurwissenschaftlichen Grundlagen der Teilnehmenden. Neben den Fächern Elektrotechnik, Ingenieurmathematik, Technische Mechanik und Produktionstechnik werden auch die Module Technische Thermodynamik und Wärmeübertragung angeboten. Der Kurs „Elektrotechnik“ behandelt schwerpunktmäßig die Grundgrößen der Elektrotechnik, also beispielsweise elektrostatische und magnetostatische Felder, Gleich- und Wechselstromnetzwerke oder auch Strom- und Spannungsquellen. Hierdurch soll eine sichere und anwendungsfähige Beherrschung der Grundlagen der Elektrotechnik gewährleistet werden. Der Kurs „Ingenieurmathematik“ beschäftigt sich mit den grundlegenden Methoden der höheren Mathematik. Den

Teilnehmenden werden darin Gleichungssysteme, Eigenwertprobleme, die Differentiation und Integration von Funktionen einer oder mehrerer Veränderlicher sowie Differentialgleichungen zweiter Ordnung nähergebracht. Ergänzend hierzu vermittelt der Kurs „Technische Mechanik" wichtige Kenntnisse und Fertigkeiten zur Formulierung und Lösung von Problemen der Statik und Festigkeitslehre. Die Kursteilnehmenden werden dazu befähigt, die Belastung realer technischer Systeme auf mechanisch relevante Wirkungen zu abstrahieren, die Wirkung von Belastungen auf einfache Tragwerke und deren Reaktionen zu berechnen und Aussagen über das Verformungs-, Stabilitäts- und Festigkeitsverhalten abzuleiten. Der Fokus des Moduls „Produktionstechnik" liegt auf der Vermittlung der entsprechenden Grundbegriffe. Nach Abschluss des Kurses sollen die Teilnehmenden dazu in der Lage sein, Anwendungsszenarien für die Additive Fertigung zu bewerten, Chancen und Risiken der Digitalisierung für die Produktion zu nennen und Wettbewerbsvorteile durch Ressourceneffizienz zu erkennen. Der erste und zweite Hauptsatz der Thermodynamik, Zustandsänderungen und Kreisprozesse, reale Stoffe und Mehrphasengemische sowie weitere Wärme-Kraft-Prozesse bilden die zentralen Inhalte des Kurses „Technische Thermodynamik". Im Kurs „Wärmeübertragung" werden schließlich die stationäre Wärmeleitung in einfachen Geometrien, die stationäre Wärmeleitung in Schichten sowie die instationäre Wärmeleitung wiederholt.

3.2.2 Wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen

Die gezielte und bedarfsgerechte Weiterbildung der Akademikerinnen und Akademiker mit Fluchthintergrund schließt auch die Vermittlung wirtschaftswissenschaftlicher Grundlagen ein. Die Teilnehmenden erwerben so neue Kenntnisse im Bereich der Wirtschaftswissenschaften, die für ihren Berufseinstieg in Deutschland von großer Bedeutung sind. Der Bereich der wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen gliedert sich dabei in einen Pflichtbereich und einen Ergänzungsbereich. Während die beiden Module „Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre" sowie „Einführung in die Volkswirtschaftslehre" den Pflichtbereich bilden, stellen „Buchführung und Kostenrechnung" die ergänzenden betriebswirtschaftlichen (Online-)Kurse dar. Das Modul „Einführung in die Allgemeine

Betriebswirtschaftslehre“ gibt einen Überblick über die vier Teilbereiche sowie deren Zusammenhänge: Grundkenntnisse der Betriebswirtschaftslehre, Entwicklungsverlauf von Unternehmen, Unternehmensorganisation und Personalwesen. In Ergänzung hierzu steht im Kurs „Einführung in die Volkswirtschaftslehre“ die Ökonomik im Mittelpunkt. Die Kursteilnehmenden erlernen wichtige Kenntnisse und Methoden aus dem Bereich der Volkswirtschaftslehre und erhalten eine Einführung in grundlegende Theorien und Modelle der Mikro-und Makroökonomik. Im Rahmen des Kurses „Buchführung“ erlangen die Geflüchteten Kenntnisse in den Grundlagen der Buchführung zur finanziellen Abbildung von Wirtschaftsabläufen in Unternehmen. Vermittelt werden dabei neben Begrifflichkeiten und Definitionen auch das System und die Technik der doppelten Buchführung zur Erstellung von Jahresabschlüssen im Rahmen der Rechnungslegung nach dem deutschen Handelsgesetzbuch. Schließlich umfasst der Kurs „Kostenrechnung“ die relevanten Grundkenntnisse als Teilbereich des internen Rechnungswesens des Unternehmens. Die Teilnehmenden sind nach Abschluss des Kurses in der Lage, die sich mit dem Aufbau und der Durchführung einer Kostenrechnung ergebenden Probleme zu erkennen, zu beurteilen und als Informations- und Kontrollinstrument zu nutzen. Dabei werden neben der Kostenarten-, Kostenstellen- und der Kostenträgerrechnung auch die Systeme der Teilkostenrechnung intensiv behandelt.

3.2.3 Bedeutung eines (fach-)sprachlichen Weiterbildungsangebots im Kontext eines MINT-Qualifizierungskurs für Geflüchtete

Im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme werden Fachsprachkurse im Wirtschafts- und MINT-Bereich angeboten. Der Fokus des Kurses „Fachsprache Wirtschaft“ liegt dabei auf dem Verständnis und der Anwendung von Begriffen und sprachlichen Mitteln aus dem Fachwortschatz Wirtschaft, die für ein entsprechendes Studium sowie der Kommunikation am Arbeitsplatz relevant sind. Der Fachkurs verbindet wirtschaftswissenschaftliche Elemente und interkulturelle Kommunikation, um fachsprachliche Kenntnisse in einem internationalen Rahmen strukturiert zu erlernen und zu intensivieren. Der Kursinhalt umfasst die Analyse des Wirtschaftsstandorts Deutschland mit Vertiefung des betriebs- und volkswirtschaftlichen Basiswissens, Profile von deutschen Unternehmen, die Arbeitswelt in Deutschland, Aspekte des Marketings sowie Bewerbungstraining. Ökonomische

Entwicklungen werden im Rahmen von fachbezogenen Fallbeispielen aus der deutschen Wirtschaft erarbeitet und mit Blick auf landesspezifische Besonderheiten analysiert, bewertet, reflektiert und diskutiert. Die Teilnehmenden bereiten dabei aktuelle Problemstellungen entsprechend aktiv und selbstorganisiert auf.

Im Kurs „Fachsprache MINT“ erlernen die Teilnehmenden die naturwissenschaftlichen Grundbegriffe. Ziel des Kurses ist es, Begriffe und sprachliche Mittel aus dem Bereich MINT zu verstehen und anzuwenden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den fachsprachlichen Besonderheiten von Texten aus MINT-Studiengängen. Außerdem sollen die Teilnehmenden auf Themen vorbereitet werden, die ebenfalls für ein fachbezogenes Studium oder der Kommunikation am Arbeitsplatz relevant sind. Beide Kurse werden als Online-Unterricht via Zoom sowie im Rahmen eines Selbststudiums via einer E-Learning-Plattform (Moodle) angeboten. Auch wenn Teilnehmende am Zertifikatslehrgang ein DaF-Niveau B2 mitbringen, zeigt die Erfahrung, dass trotz allem die sprachliche Heterogenität eine der größten Herausforderungen für Dozierende und Studierende darstellt. Ziel ist es daher, alle Teilnehmenden am Qualifizierungsprogramm neben dem fachlichen Zertifikat noch mit einem sprachlichen, spezifisch berufsbezogenen Nachweis auszustatten. Am Ende des Zertifikatslehrgangs wird folglich verpflichtend ein Vorbereitungskurs telc Deutsch B2+ Beruf mit abschließender Prüfung angeboten. Teilnehmende, die vor Beginn des Vorbereitungskurses nicht das nötige Niveau mitbringen, werden durch anschließende Sprachkursangebote gezielt nachgeschult, um zu einem späteren Zeitpunkt die Prüfung abzulegen.

Die sprachliche Nach- und Weiterqualifizierung über Fachsprache(n) und Deutsch für den Beruf stellt dabei ein zentrales Element zur Vorbereitung auf den Arbeitsmarkteintritt dar. Mangelnde (Fach-)Sprachkenntnisse werden gerade von Arbeitgebern als große Hürde für einen Berufseinstieg beschrieben. Unser Ansatz eines propädeutischen Fachsprachen-Angebots ist daher eine Reaktion auf diesen Befund. Der besondere Bedarf von Fachsprachkursen im Kontext von akademischen Weiterbildungsformaten für Geflüchtete wurde auch beim ersten PROFI-Projekttreffen im Frühjahr 2021 deutlich adressiert. Als Ergebnis erarbeiteten die Hochschule Hannover, die Technische Hochschule Wildau und die Universität Bayreuth Ende 2021 ein Konzept für einen Fachsprachkurs Informatik, der

als E-Learning-Modul allen PROFI-Projekten mit Informatik-Schwerpunkt zur Verfügung stehen soll. Dieser Kurs baut auf dem hier genannten MINT-Fachsprachkurs auf, bindet aber stärker als bislang direkt die Expertise und Desiderata der Informatik-Fachgruppen der Hochschulen ein. Neben der Berufsbezogenheit der Fachsprache rückt auch die Thematik der Mehrsprachigkeit verstärkt in den Fokus des Kurskonzepts.

3.2.4 Das Alumni-Job-Mentoring-Konzept: Kooperation und Re-Integration

Ein weiteres zentrales Element von PROFI ist die Einbindung von Unternehmen und Alumni. In einem speziellen Job-Mentoring-Programm wird das Potential der internationalen Alumni sowie der Alumni der Geflüchtetenprogramme für Themen rund um den Berufseinstieg für Geflüchtete bzw. internationale Studierende erschlossen. Ziel ist einerseits eine Wiedereinbindung der Alumni in die Universität und andererseits eine Integration der Geflüchteten in den Arbeitsmarkt. Senior- und Junior-Alumni stehen dabei in Workshops für Karrieregespräche zur Verfügung. Beim Mentoring geben berufstätige Alumni der Universität Bayreuth ihre wertvollen Karriere-Erfahrungen, inklusive der Phase des Karriereeintritts, an die Mentees weiter. Die Mentees nehmen vor Beginn des Programms an einer obligatorischen Schulung teil, um auf den Mentoring-Prozess vorbereitet zu werden. Die Mentorinnen und Mentoren, die ehrenamtlich Studierende und Absolvent/innen unterstützen, stammen als Expert/innen aus verschiedensten Bereichen und Berufen. Sie sind internationale Alumni der Universität Bayreuth oder anderer Hochschulen (Alumni & Friends). Mitunter kommen auch deutsche Mentorinnen und Mentoren zum Einsatz, wenn sie für das Vorhaben besonders geeignet sind.

Bei den Mentoring-Partnerschaften werden Schwerpunkte und Intensität des Austauschs selbst gesetzt und die Kontaktpflege erfolgt per E-Mail, Telefon, Videotelefonie oder persönlich. Eine Runde des Programms dauert sechs Monate. Das Rahmenprogramm sieht zwei Veranstaltungen vor: ein Kick-off-Event „Karriere-Lounge“ und eine Netzwerkveranstaltung zum Abschluss. Bei beiden Treffen geben „Role Models“ als Botschafter/innen eines gelungenen Übergangs in den Arbeitsmarkt ihre Expertise weiter. Die Alumni profitieren bei diesem Projektelement durch Inspiration, persönliche Weiterentwicklung, das Erproben einer neuen Rolle, das Erweitern der

eigenen Netzwerke und nicht zuletzt durch die Rückbindung an die Alma Mater bzw. an eine Hochschule. Bedingt durch die Corona-Pandemie wurde ein digital zugängliches Matching-Format nötig. Die Entscheidung fiel dabei auf einen Anbieter, der u.a. auch beim Career Mentoring-Programm der Ludwig-Maximilians-Universität München Verwendung findet. Von der bereits vorhandenen Expertise der LMU profitierte der Aufbau der Matching-Plattform, die synergetisch auch für andere Anwendungen genutzt wird (wie das Buddy-Programm für internationale Studierende und Gäste sowie die Sprach-Tandems des Sprachenzentrums). Die Datenbank des Alumni-Job-Mentorings gewährleistet dabei zum einen eine nachhaltige und langfristige Kommunikationsperspektive mit den Mentorinnen und Mentoren, die in ihrer Doppelrolle als Alumni und Akteure der Wirtschaft sowohl eine Vermittlungsfunktion im kooperativen Übergangsmanagement haben als auch wertvolle Impulsgeber zur Weiterentwicklung des Projekts sind. Zum anderen unterstützt die Datenbank die zukünftige Alumni-Arbeit des Projekts oder anderer Alumni-Projekte im Rahmen der Geflüchtetenarbeit bzw. die Förderung internationaler Studierender in diesem Themenfeld. Denkbar wäre auch, über die Datenbank interessierten Unternehmen Zugang zu Profilen zu ermöglichen, um geeignete Bewerberinnen und Bewerber für Praktika und freie Stellen zu finden.

3.2.5 Karriereservice

Die lehrgangsbegleitenden Maßnahmen zur Vorbereitung und Überführung in den Arbeitsmarkt sehen ein Angebot von internen und externen Beratungsgesprächen, Workshops, Trainings und Schulungen vor. Organisiert, verantwortet und teilweise durchgeführt werden sie von der Stabsabteilung „KarriereService & Unternehmenskontakte“. Im Einzelnen wurden dabei folgende Module konzipiert.

1. „BewerbungsBasics for Refugees“ erklärt Geflüchteten und internationalen Studierenden kompakt die Einzelheiten des Bewerbungsprozesses, von der Stellensuche über die Bewerbung bis hin zum Vorstellungsgespräch. Es bildet den Einstieg und die Grundlage für die weiteren Angebote und dient dazu, die geflüchteten und internationalen Studierenden mit den Gepflogenheiten des Bewerbungsprozesses in Deutschland vertraut zu machen.

2. „Spezifische Aufbauworkshops für den Berufseinstieg“ dienen einer gezielten Vorbereitung auf den Berufseinstieg und ergänzen die BewerbungsBasics um folgende Themen: Wie finde ich die richtige Stelle?, Anschreiben, Lebenslauf, Bewerbungsfoto, Vorbereitung auf das Vorstellungsgespräch, Arbeitsrecht, Anerkennung/Darstellung von Berufserfahrung im Ausland usw.
3. „Reale Unternehmensworkshops mit Partnerunternehmen“ geben den Geflüchteten und internationalen Studierenden zusätzliche Praxistipps aus der Sicht von Arbeitgebern (Einbeziehung der Zielgruppen in Workshops zu aktuellen Fragestellungen und Herausforderungen der Unternehmen, Teamarbeit (auch interkulturell sowie interdisziplinär) an realen Fällen mit leicht vereinfachten bzw. verfremdeten Daten und Zahlen aus der Vergangenheit der Unternehmen). Ziel ist hier, die Teilnehmenden in die Unternehmenspraxis in Deutschland einzuführen und sie mit potentiellen Arbeitgebern zu vernetzen.
4. „KarriereWeg-Gespräche“ sind Einzelgespräche mit Geflüchteten zu ihrer persönlichen Karriereplanung, um unterschiedliche Optionen und Wege aufzuzeigen und frühzeitig die entsprechenden Weichen zu stellen (Sprache, Studium oder Ausbildung, Bedeutung von Praktika, Einbeziehung von Partner/innen).
5. „Assessment Center Trainings“ für die erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen des Zertifikatslehrgangs „Management und Technik“ tragen zum souveränen Auftreten im Bewerbungsprozess bei.
6. „Simulierte Vorstellungsgespräche“ bereiten auf die (Stress-)Situation bei der ‚letzten Hürde‘ zum Berufseinstieg vor. Ziel ist es, Hemmungen abzubauen und die Situation zu „trainieren“.

Im Projektverlauf ist unter Pandemiebedingungen unter anderem ein wöchentlich stattfindendes virtuelles Treffen entstanden. Die sogenannte „Montags-Sprechstunde“, eine Art virtueller „Tee-Stunde“, die ohne Anmeldung allen Teilnehmenden offensteht, dient neben dem regelmäßigen Austausch auch zur Vermittlung von Kenntnissen zu den Themen Leben und Arbeiten in Deutschland sowie zum Kennenlernen potentieller Arbeitgeber aus der Region, die zielgerichtet eingeladen werden.

3.2.6 Zusatzangebot: Ergänzung der Maßnahmen um überfachlich-methodische Kompetenzen

Nicht nur bei Studierenden, sondern auch bei Akademiker/innen in einer Weiterqualifizierungsphase rücken neben der fachlichen Wissensvermittlung zunehmend die überfachlich-methodischen Kompetenzen im Sinne eines Humboldtschen Bildungsideals in den Fokus. Dies trifft auf geflüchtete Akademikerinnen und Akademiker im besonderen Maße zu, da man hier von einer vorhandenen Alterität zur universitären Ausbildung und den gesellschaftlichen Spielregeln in der neuen Heimat Deutschland ausgehen kann. Aus den Erfahrungen der bisherigen Geflüchtetenarbeit und der Arbeit mit internationalen Studierenden heraus wurden daher etablierte Angebote übernommen und neue Formate entwickelt. So werden im Seminar „Interkulturelle Arbeitskommunikation in Deutschland“ die Teilnehmenden für den hiesigen Arbeitsmarkt interkulturell sensibilisiert, um Konflikte und Missverständnisse zu erkennen, zu vermeiden und zu reflektieren. Im Workshop „Schlüsselqualifikation: Verhandlungs- und Konfliktlösungsstrategien” werden die Themen vertieft behandelt. Im Rahmen der Workshops „Wissenschaftskommunikation und Lernstrategien in einer digitalen Studienumgebung“ und „IT-Kompetenz“ (MS Office-Anwendungen) werden Kenntnisse zum sicheren Umgang mit IT-Lösungen im Studium und am Arbeitsplatz vermittelt.

4. Projektarbeit in schwierigen Zeiten: Reaktionen auf die Corona-Pandemie

Die Genehmigung des Projekts fiel mit dem Beginn der Corona-Pandemie zusammen. So entstand durch diese herausfordernde Ausgangslage zugleich eine neue Projektaufgabe: Umgang und Reaktion auf die Corona-Pandemie. Im Fokus standen dabei die digitale Transformation der Hochschullandschaft und die multiplen Herausforderungen für die prekäre Zielgruppe.

Chance „Räumliche Flexibilität“

Insbesondere in ländlich geprägten Regionen wie Oberfranken stellt Mobilität, vor allem mit dem öffentlichen Nahverkehr, für Geflüchtete eine große Herausforderung dar. Durch den Einsatz von digitalen Elementen

wird die Kursteilnahme erheblich erleichtert und eine Teilnehme aus weiter entfernten Wohnorten ermöglicht.

Chance „Zeitliche Flexibilität“

Ein zusätzlicher Vorteil der Digitalisierung besteht im zeitlich flexiblen Zugang zum erstellten Lernmaterial, wie etwa On-Demand-Videos. Inhalte sind so zur Vertiefung des Lehrstoffs mehrfach abrufbar. So kann der Lernfortschritt angemessen und individuell gestaltet werden. Die Flexibilität des Unterrichtzugangs erhöht außerdem die Vereinbarkeit von Familie, Nebenerwerbstätigkeiten, speziellen Berichtspflichten von Geflüchteten und der Kursteilnahme. Aber auch Dozierende profitieren von dieser erhöhten räumlichen und zeitlichen Flexibilität. Darüber hinaus bereiten digitale Elemente die Teilnehmenden auf die zunehmend digitalisierte Arbeitswelt vor.

Herausforderung „Fehlende digitale Kompetenz“

Die Teilnehmenden hatten vor allem zu Beginn des Projekts große Schwierigkeiten, sich in die Online-Konferenzen sowie auf den Portalen der Universität Bayreuth einzuloggen und zu orientieren. Wir haben daher in der zweiten Projektrunde entsprechende Workshops zum Kompetenzaufbau im Umgang mit digitaler (Lern-)Infrastruktur eingerichtet.

Herausforderung „Fehlende digitale Ausstattung“

Einige Teilnehmende verfügen zudem nicht über die geeigneten Endgeräte, um angemessen und erfolgreich am Kurs teilnehmen zu können. Auch eine schlechte Internetverbindung erschwert den Kurszugang. Als Reaktion haben wir Tablets und Laptops aus den Fördermitteln erworben, die wir bedarfsgerecht zur Verfügung stellen. Ergänzende On-Demand-Angebote über E-Learning sollen helfen, schwierige Teilnahmebedingungen wegen schlechter Internetverbindung bei Live-Online-Veranstaltungen auszugleichen.

Herausforderung „Fehlende Sozialkontakte und universitäre Teilhabe“

Durch die Digitalisierung der Kurse fehlt ferner der persönliche Austausch mit dem Projektteam, Dozierenden sowie anderen Kursteilnehmerinnen

und Kursteilnehmern. Darüber hinaus mangelt es generell an der Teilhabe am Campus-Leben und entsprechenden Vernetzungsmöglichkeiten. Um dem zu begegnen, wurde das „Montags-Treffen" (s.a. 3.2.5) eingerichtet, das auch von Firmen als Option zur ersten Kontaktaufnahme erkannt wurde. Dieser niederschwellige virtuelle Raum zum Austausch und zur Vernetzung hat dadurch eine völlig neue Qualität erhalten.

5. PROFI in MINT: Innovationspotenzial und Perspektive

Welche Elemente des Projekts haben nun ein besonders hohes Erfolgspotential und lassen sich gut auf andere Hochschulen übertragen? Zum einen ist hier die Nutzung und Gewinnung multilateraler Expertisen für den Hochschulstandort zu nennen. Dies kommt den Geflüchteten und (internationalen) Studierenden gleichermaßen zu Gute, erschließt aber auch neues Wissen und Kompetenzen für die beteiligten Hochschuleinheiten und stärkt so die Hochschule insgesamt. Über den Aufbau von Strukturen eines Zertifikatslehrgangs zur Weiterqualifizierung können mittelfristig sowohl andere Fachbereiche als auch zusätzliche Zielgruppen adressiert werden, z.B. internationale Akademikerinnen und Akademiker ohne Fluchthintergrund, jedoch mit Nachqualifizierungsbedarf. Der Einbezug eines Hochschulverbunds, wie hier der TechnologieAllianzOberfranken, sorgt für größere Sichtbarkeit der Maßnahmen und gewährleistet eine Einbindung der regionalen Stakeholder aus Wissenschaft, Institutionen und Wirtschaft. Internationale Alumni, darunter auch Geflüchtete, berichten u.a. im Rahmen des Job-Mentoring-Programms über ihren erfolgreichen Berufseinstieg in Deutschland und teilen damit via Best-Practice-Beispielen ihr Wissen. Damit werden die wertvollen spezifischen interkulturellen Kenntnisse dieser Expertinnen und Experten für die Zielgruppe und das Netzwerk der regionalen Akteure des Arbeitsmarkts gleichermaßen erschlossen. Das kreiert Wissenstransfer und stellt die Potentialhebung der internationalen Alumniarbeit sicher. Im Bereich des kooperativen Übergangsmanagements in den Arbeitsmarkt werden wertvolle Erfahrungen gesammelt, die allen Zielgruppen der Universität durch Innovation und Kompetenzaufbau zugutekommen. Nicht zuletzt durch die Unterstützung der Überführung von Hochqualifizierten mit besonderen Bedarfen leistet die Universität dabei insgesamt einen wichtigen gesamtgesellschaftlichen

Beitrag. Vor allem aber stärkt das Vorhaben durch seine Netzwerk- und Integrationskraft die gesamte Region bei der Bewältigung ihrer demographischen und ökonomischen Herausforderungen. Der Aufbau und die Erweiterung des regionalen Netzwerkes zur Unterstützung des kooperativen Übergangsmanagements garantiert ein stetiges wechselseitiges Interesse der arbeitsmarktrelevanten Akteure (Hochschulen/Agentur für Arbeit/Kommunen/Wirtschaft) an Maßnahmen zur regionalen Standortstärkung. Im Netzwerk können Bedarfe adressiert, Chancen sichtbar gemacht und gegebenenfalls Drittmittel aus der Wirtschaft eingeworben werden. Die gegenseitige Dynamik erhöht zudem die Chancen das Projekt bedarfsgerecht weiterzuentwickeln, win-win-Situationen zu kreieren sowie pull-off-Projekte zu generieren.

Als Risikofaktoren sind die regelmäßige Akquise von Teilnehmenden und deren Heterogenität bezogen auf Ausbildung, Arbeitserfahrung, Kenntnisstand sowie Alter zu nennen. Die prekäre Lebenssituation (Traumata, Lebenssicherung, Zukunftsperspektive) der Teilnehmenden erschwert zudem eine konzentrierte Beteiligung am Unterricht. Durch die digitale (in Zukunft vermutlich: hybride) Durchführung des Lehrgangs und der Maßnahmen kann das Einzugsgebiet der Kursinteressierten ohne die Herausforderungen der Mobilität signifikant erhöht werden. Gleichzeitig wird durch die Digitalisierung das Zeitmanagement der Fortbildungsangebote flexibilisiert. Auf der anderen Seite stehen die bereits beschriebenen Herausforderungen einer rein digitalen Kursdurchführung. Personalisierte, maßgeschneiderte KarriereWeg-Gespräche und Beratungen helfen jedoch, passgenaue Lösungsansätze für die einzelnen Kursteilnehmer/innen aufzuzeigen, um die heterogenen Grundbedingungen der Teilnehmenden auszugleichen. Das größte Risiko für eine Kursweiterführung nach Projektende liegt in der selbsttragenden Finanzierung. Dem könnte durch eine Mischkalkulation von Fördereinnahmen durch die Bundesagentur für Arbeit sowie eingeworbenen Projektmitteln bzw. vor allem auch Zuwendungen von Unternehmen aus der Region begegnet werden. Es gilt daher, möglichst viele regionale Unternehmen, insbesondere auch durch „Erfolgsgeschichten“, für das Projekt zu gewinnen. Wenn eigene Mehrwerte – sei es durch direkten Zugang zu hochqualifizierten, internationalen Akademiker/innen oder gesellschaftliches Engagement im Sinne eines „Stärken stärken“ im Integrationsprozesses – für die Unternehmen sichtbar und erkannt

werden, stehen die Chancen für eine noch bessere Einbindung und Partizipation der Wirtschaft sehr gut.

6. Quellenverzeichnis

Universität Bayreuth, 2020: *Pressemitteilung Nr. 129/2020 vom 22.09.2020: Weiterqualifizierung für geflüchtete Akademikerinnen und Akademiker: Start des DAAD-Pilots „PROFI in MINT" an der Campus Akademie der Universität Bayreuth* https://uni-bayreuth.de/pressemitteilung/DAAD-Projekt (letzter Zugriff 26.11.2021).

Universität Bayreuth, 2021: *Pressemitteilung Nr. 101/2021 vom 20. Juli 2021: 2.000 Euro für „PROFI in MINT" – Spende der Manfred Roth-Stiftung,* https://uni-bayreuth.de/pressemitteilung/2000-euro-spende-fuer-profi-in-mint (letzter Zugriff 26.11.2021).

Deutschlandfunk, 2020: *MINT-Weiterqualifikation für geflüchtete Akademiker* [AUDIO], Beitrag vom 23.12.2020, https://www.deutschlandfunk.de/campus-karriere-das-bildungsmagazin.679.de.html (letzter Zugriff 12.11.2020).

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Karin Birkner, Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Bayreuth, langjährig aktives Mitglied in Vorstand & Beirat der GAL e.V., vertritt den „Forschungsfokus Geflüchtete“ im Vorstand der Gesellschaft für angewandte Linguistik (GAL e.V.).

Verena Blaschitz, Dr. phil, Universitätsassistentin am Germanistischen Institut der Universität Wien; Schwerpunkte: Ein- und mehrsprachige Sprachaneignung/ Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im Elementar- und Primarbereich/ Sprachdiagnose/ Sprachförderung und sprachliche Bildung; tätig u.a. in der Beratung vorschulischer Bildungseinrichtungen.

Katharina Braunagel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt, Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsforschung; Spracherwerbstheorien; Einflussfaktoren auf den Sprachenlernprozess von DaF/DaZ; Bildungssozialisation von Geflüchteten sowie Bildungssysteme in den Herkunftsländern Äthiopien, Afghanistan, Eritrea, Somalia und Syrien; Mitglied bei der GAL e. V.

Stefanie Bredthauer, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, Leitung einer Forschungsgruppe zu mehrsprachigen Lerngruppen.

Melanie Brinkschulte, Dr. phil., Leiterin des Schlüsselkompetenzbereichs Interkulturelle Interaktionen der Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Deutsche Philologie, Abt. Interkulturelle Germanistik, Arbeitsschwerpunkte: Sprachlehr-/-lernforschung, Mehrsprachigkeit, akademische Schreibdidaktik; Mitglied in der GAL e.V., Gründungsmitglied der gefsus e.V. (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung).

Katharina Brizić, Professorin für Mehrsprachigkeit an der Universität Freiburg; Schwerpunkte: Biographie/ Migration/ Sprach- und Bildungserwerb/ Institution, Interaktion und Diskurs/ Chancengerechtigkeit und

Zusammenhalt; tätig u.a. in der Fortbildung von Lehrkräften und in der Beratung Humanitärer Aufnahmeprogramme für Geflüchtete.

Necle Bulut, Dr. phil, Akademische Rätin am Germanistischen Institut der Universität Münster; Schwerpunkte: Schriftspracherwerb/ Lese- und Schreibflüssigkeit/ Mehrsprachigkeit im Unterricht/ Kurdisch-Kurmanjî; Wissenschaftliche Beraterin des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Ibrahim Cindark, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Pragmatik des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, bis 2021 Mitarbeit im Projekt „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“, seit 2022 Leitung des Projekts „Kommunikative Repertoires von MigrantInnen“, Mitglied des Rats für Migration, des Netzwerks Fluchtforschung und der GAL e.V.

Ellinor Haase, Vorsitzende der International Certificate Conference Languages; zuvor Generalsekretärin der European Association for the Education of Adults und Mitgründerin der Lifelong Learning Platform.

Johanna Holzer, Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Fremdsprache und Doktorandin in der Class of Language der Graduate School Language and Literature der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Britta Hufeisen, Professorin für Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der TU Darmstadt und Leiterin des dortigen Sprachenzentrums.

Bärbel Kühn, Lehrbeauftragte an den Universitäten Bremen und Frankfurt/Main, Senior Researcher im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung an der TU Darmstadt, langjährig aktives Vorstandsmitglied im Sprachenrat Bremen e.V.

Simone Lotter, Realschullehrerin und Promovendin am Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Swetlana Meißner, Dr. phil., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Deutsche Philologie, Abt. Interkulturelle Germanistik; Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle

Fremdsprachendidaktik, Mehrsprachigkeit, integriertes Sprach- und Fachlernen; Mitglied in der GAL e.V.

Magdalena Michalak, Professorin für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Sprecherin der DaZ AG beim Symposion Deutschdidaktik (SDD).

Sarah Olthoff, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, beschäftigt sich mit sprach(en)sensiblem Fachunterricht sowie inhalts- und sprachintegriertem Lernen (CLIL).

Santana Overath, im Rahmen der Promotion und wissenschaftlichen Mitarbeit am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache Mannheim im Projekt „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“.

Thorsten Parchent, Bereichsleitung Welcome & Alumni Services im International Office an der Universität Bayreuth, Koordination der Geflüchtetenprogramme der Universität Bayreuth.

Simone Plöger, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der interkulturellen Bildungsforschung der Universität Hamburg, Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Diskriminierung und Diversität im Kontext schulischer Bildung sowie Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung.

Jörg Roche, Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität in München, assoziierter Professor an der Deutsch-Jordanischen Hochschule in Amman und wissenschaftliche Leitung des Projekts „Lernen – Lehren – Helfen“.

Dietmar Rösler, nach Stationen an der FU Berlin, dem University College Dublin und dem King’s College London von 1996 bis 2017 Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der JLU Gießen, entwickelte dort die Masterstudiengänge Deutsch als Fremdsprache und Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik.

Peter Rosenberg, Senior Lecturer für Sprachwissenschaft: Sprachgebrauch und Sprachvergleich an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).

Yazgül Şimşek, Dr. phil., Akademische Angestellte am Germanistischen Institut der Universität Münster; Schwerpunkte: Mehrsprachigkeit/ Sprach- und

Schrifterwerb/ Deutsch als Zweitsprache/kontrastive Linguistik/ Sprachkontaktphänomene (Deutsch, Türkisch, Kurdisch-Kurmanjî)/ Unterrichtsinteraktion/ Funktionale Pragmatik; tätig am „CEMES: Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb“, Mitglied im „Rat für Migration“

Geoff Tranter, Lehrbeauftragter für Fachsprache an der Technischen Universität Dortmund. Langjährig aktiv im Bereich GeR-bezogener Lehrerfortbildungen sowie der Entwicklung von GeR-basierten Sprachprüfungen (telc gGmbH).

Brigitta Völkel, Bereichsleitung Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache für Geflüchtete, Technische Universität Darmstadt.

Nora von Dewitz, Juniorprofessorin für sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln.

Evelina Winter, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Patrick Zahn, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Projektkoordination „Lernen – Lehren – Helfen“.

Tamara Zeyer, Dr. Phil, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Medien und Interaktivität der Justus-Liebig-Universität Gießen, Digitale Lehr-/Lernmaterialien und ihre Analyse sowie Professionsforschung.

Forum Angewandte Linguistik – F.A.L.

Publikationsreihe der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)

Die Bände 1−17 dieser Reihe sind im Gunter Narr Verlag, Tübingen, erschienen.

Band	18	Bernd Spillner (Hrsg.): Sprache und Politik. Kongreßbeiträge zur 19. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. 1990.
Band	19	Claus Gnutzmann (Hrsg.): Kontrastive Linguistik. 1990.
Band	20	Wolfgang Kühlwein, Albert Raasch (Hrsg.): Angewandte Linguistik heute. Zu einem Jubiläum der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. 1990.
Band	21	Bernd Spillner (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Kongreßbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. 1990.
Band	22	Klaus J. Mattheier (Hrsg.): Ein Europa – Viele Sprachen. Kongreßbeiträge zur 21. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e. V. 1991.
Band	23	Bernd Spillner (Hrsg.): Wirtschaft und Sprache. Kongreßbeiträge zur 22. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. 1992.
Band	24	Konrad Ehlich (Hrsg.): Diskursanalyse in Europa. 1994.
Band	25	Winfried Lenders (Hrsg.): Computereinsatz in der Angewandten Linguistik. 1993.
Band	26	Bernd Spillner (Hrsg.): Nachbarsprachen in Europa. Kongreßbeiträge zur 23. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. 1994.
Band	27	Bernd Spillner (Hrsg.): Fachkommunikation. Kongreßbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. 1994.
Band	28	Bernd Spillner (Hrsg.): Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. GAL e.V. 1995.
Band	29	Ernest W.B. Hess-Lüttich, Werner Holly, Ulrich Püschel (Hrsg.): Textstrukturen im Medienwandel. 1996.
Band	30	Bernd Rüschoff, Ulrich Schmitz (Hrsg.): Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien. Beiträge zum Rahmenthema "Schlagwort Kommunikationsgesellschaft" der 26. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. 1996.
Band	31	Dietrich Eggers (Hrsg.): Sprachandragogik. 1997.
Band	32	Klaus J. Mattheier (Hrsg.): Norm und Variation. 1997.
Band	33	Margot Heinemann (Hrsg.): Sprachliche und soziale Stereotype. 1998.
Band	34	Hans Strohner, Lorenz Sichelschmidt, Martina Hielscher (Hrsg.): Medium Sprache. 1998.
Band	35	Burkhard Schaeder (Hrsg.): Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Beiträge zu ihrer Geschichte, Diskussion und Umsetzung. 1999.
Band	36	Axel Satzger (Hrsg.): Sprache und Technik. 1999.
Band	37	Michael Becker-Mrotzek, Gisela Brünner, Hermann Cölfen (Hrsg.), unter Mitarbeit von Annette Lepschy: Linguistische Berufe. Ein Ratgeber zu aktuellen linguistischen Berufsfeldern. 2000.
Band	38	Horst Dieter Schlosser (Hrsg.): Sprache und Kultur. 2000.
Band	39	John A. Bateman, Wolfgang Wildgen (Hrsg.): Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext. 2002.

Band 40 Ulla Fix / Kirsten Adamzik / Gerd Antos / Michael Klemm (Hrsg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. 2002.

Band 41 Rudolf Emons (Hrsg.): Sprache transdisziplinär. 2003.

Band 42 Stephan Habscheid / Ulla Fix (Hrsg.): Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. 2003.

Band 43 Michael Becker-Mrotzek / Gisela Brünner (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. 2004. 2. durchgesehene Auflage. 2009.

Band 44 Britta Hufeisen / Nicole Marx (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfsvoll.* Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. 2004.

Band 45 Helmuth Feilke / Regula Schmidlin (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. 2005.

Band 46 Sabine Braun / Kurt Kohn (Hrsg.): Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. Proceedings der 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewande Linguistik. 2005.

Band 47 Dieter Wolff (Hrsg.): Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften. 2006.

Band 48 Shinichi Kameyama / Bernd Meyer (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. 2006.

Band 49 Susanne Niemeier / Hajo Diekmannshenke (Hrsg.): Profession & Kommunikation. 2008.

Band 50 Friedrich Lenz (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen – Standards – Vermittlung. 2009.

Band 51 Andreas Krafft / Carmen Spiegel (Hrsg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. 2011.

Band 52 Helmuth Feilke / Katrin Lehnen (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. 2012.

Band 53 Iris Rautenberg / Tilo Reißig (Hrsg.): Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive. 2015.

Band 54 Bernd Rüschoff / Julian Sudhoff / Dieter Wolff (Hrsg.): CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts. 2015.

Band 55 Alexandra Groß / Inga Harren (Hrsg.): Wissen in institutioneller Interaktion. 2016.

Band 56 Susanne Göpferich / Imke Neumann (eds.): Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills. 2016.

Band 57 Anja Steinlen / Thorsten Piske (Hrsg.): Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten. 2016.

Band 58 Rolf Kreyer / Steffen Schaub / Barbara Ann Güldenring (Hrsg.): Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung. 2016.

Band 59 Christian Ludwig / Kris Van de Poel (eds): Collaborative Learning and New Media. New Insights into an Evolving Field. 2017.

Band 60 Ina Pick (Hrsg.): Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens. 2017.

Band 61 Saskia Kersten / Monika Reif (Hrsg.): Neuere Entwicklungen in der angewandten Grammatikforschung. Korpora – Erwerb – Schnittstellen. 2017.

Band 62 Britta Hufeisen / Dagmar Knorr / Peter Rosenberg / Christoph Schroeder / Aldona Sopata / Tomasz Wicherkiewicz (Hrsg.): Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext. Unter Mitarbeit von Barbara Stolarczyk. 2018.

Band 63 Michael Beißwenger / Matthias Knopp (Hrsg.): Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven. 2019.

Band 64 Ulrike Haß / Vaiva Žeimantienė / Eglė Kontutytė (Hrsg.): Germanistik für den Beruf. 2020.

Band 65 Evelyn Ziegler / Heiko F. Marten (Hrsg.): Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext. Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten. 2021.

Band 66 Steffen Pappert / Kersten Sven Roth (Hrsg.): Kleine Texte. 2021.

Band 67 Carmen Heine / Dagmar Knorr (Hrsg.): Schreibwissenschaft methodisch. 2021.

Band 68 Stefan Hauser / Simon Meier-Vieracker (Hrsg.): Fankulturen und Fankommunikation. 2022.

Band 69 Karin Birkner / Britta Hufeisen / Peter Rosenberg (Hrsg.): Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten. 2022.

www.peterlang.com